

جامعة الإسكندرية
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

دراسة مقدمة من

الطالبة

مروه حسني علي حسن

لنيل درجة الماجستير في التربية (رياض الأطفال)

إشراف

الأستاذ الدكتور
محمود عبد الحليم منسي
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية بدمنهور سابقا
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور
إلهام مصطفى عبيد
أستاذ أصول التربية
وعميدة كلية رياض الأطفال
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

الدكتور
أشرف محمد عبد الغني شريت
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

الدكتور
سهى أحمد أمين
مدرس علم النفس
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

٢٠٠٦

سُورَةُ التِّين

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيۡتُونِ ﴿١﴾ وَطُورِ سِينِينَ ﴿٢﴾ وَهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ ٱلۡأَمِينِ ﴿٣﴾
لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ﴿٤﴾ ثُمَّ رَدَدۡنَٰهُ أَسۡفَلَ سَٰفِلِينَ
﴿٥﴾ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَلَهُمۡ أَجۡرٌ غَيۡرُ مَمۡنُونٖ ﴿٦﴾
فَمَا يُكَذِّبُكَ بَعۡدُ بِٱلدِّينِ ﴿٧﴾ أَلَيۡسَ ٱللَّهُ بِأَحۡكَمِ ٱلۡحَٰكِمِينَ ﴿٨﴾

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ، ملئ السماوات والأرض وما بينهما ، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.... الحمد لله القائل في كتابه العزيز : "واذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون....." والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، وسيد الأولين والآخرين محمد ﷺ الذي علم المسلمين أن "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

أبدأ بتسجيل شكري الوافر ، واعترافي بالجميل للأستاذ الدكتور/ **محمود عبد الحليم منسي** أستاذ علم النفس التعليمي وعميد كلية التربية بدمنهور سابقاً - كلية التربية - جامعة الإسكندرية – علي رعايته الكريمة للدراسة ، وحسن إشرافه عليها ، وعلي ما منحني من ثقة لا حدود لها ، ولم يبخل بعلمه ووقته ، ؛ فله من الله خير الجزاء ، ومن الباحثة خالص الشكر وعظيم التقدير .

كما يسعدني ويشرفني أن أتوجه بخالص شكري ، وعظيم امتناني لأستاذتي القديرة الأستاذة الدكتورة/ **إلهام مصطفى عبيد** أستاذ أصول التربية وعميدة كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية ، علي تفضلها بالإشراف علي هذه الدراسة ؛ فقد كانت لحسن إشرافها وما قدمته لي من رعاية ، وعلم ، ونصح ، ووقت ، وإرشاد أبلغ الأثر في ضبط الدراسة وإخراجها بالصورة التي هي عليها الآن ؛ فلها مني الشكر ، والتقدير ، والثناء، ومن الله خير الجزاء والعطاء .

والشكر موصول إلي أستاذي الدكتور/ **أشرف محمد عبد الغني شريت** أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية ؛ فقد شرفت بالتلمذة علي يديه منذ أن كنت طالبة بالكلية ، وشرفت الدراسة برعايته الكريمة لي منذ أن كانت فكرة ؛ فقد علمني بملاحظاته العلمية ، وحثني بفكرة المتجدد ، وأعانني بتوجيهاته الصادقة ؛ فكان أقوي حافز علي مغالبة الصعاب ؛ فأنعم به من معلم وأستاذ موجه . جزاه الله عني خير الجزاء .

كما يطيب لي أن أتوجه بموفور شكري وجزيل امتناني للدكتورة/ **سهى أحمد أمين** مدرس علم النفس بكلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية ؛ عرفانا منى بفضلها علي .

ولا تغفل الباحثة شكر أستاذتي المخلصة التي قدمت كثيراً من الإسهامات ، وإبداء المساعدة في ثنايا هذه الدراسة ، وكثيراً ما تابعت ، وناقشت ، ونوهت ، ويسرت كثيراً من

مصادر هذه الدراسة وأفكارها ، وهي : الدكتورة/ **هدى إبراهيم بشير** – أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية .

ومن الحق والواجب أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلي أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم النفسية بالكلية علي ما أفدت منهم توجيه سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور/ **عبد الفتاح علي غزال** ، والدكتور/ **حزم علي عبد الواحد وافي** ، والدكتورة/ **علا محمد زكي الطيباني** وإلى جميع السادة المعيدين والمدرسين المساعدين بالقسم .

وأتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، أخص بالشكر السادة وكلاء الكلية ، الأستاذة الدكتورة/ **فاتن إبراهيم عبد اللطيف** – وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب ، والدكتور/ **ممدوح عبد الرحيم الجعفري** – وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث . وأتقدم بالشكر الوافر إلى زملائي بالمركز التربوي للطفولة ، وإلى كل من عاونني لإتمام هذا العمل .

وأعظم بكلمة شكر إلي أولي الفضل الجزيل الذين يقدمون دون انتظار لمثوبة أو شكر ، إلي والدي الذي ساندني بلا كلل حتى أنعم الله عليّ إتمام هذا البحث ، وإلى والدتي التي عانت وأعانت ، وقدمت الكثير والكثير وظنته القليل ، فكلاهما أعطوا لأن العطاء سجيتهم ، وتحملوا عناء الرحلة راضين سعداء ، ولم يكفوا عن الابتهال والدعاء ، فكان عطاؤهم – ولا يزال – قوة دافعة ، ولمسات حانية ، تنفض عني غبار الطريق ، وتدفعني إلي النجاح ، أتقدم إليهما بجناح البنوة الذليل رحمةً وعرفاناً ، وأدعو لهما قائلة ﴿وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً ﴾ *. والشكر موصول إلى أخوتي الذين أعانوني وأحاطوني برعايتهم ، وعلى ما تحملوه معي من صعاب وما قدموه من تضحيات طوال فترة إعدادي لهذا العمل

وبعد فهذا جهدي ، أرجو أن أكون غير مقصرة فيما اجتهدت ، فإن وقع علي الحال التي أردت ، وبالمنزلة التي أملت ؛ فذلك بتوفيق الله وحسن تأييده ، وإن وقع بخلافهما فما قصرت في الاجتهاد ؛ ولكن حرمت التوفيق ، والله سبحانه وتعالي الموفق ، وهو سبحانه أحكم الحاكمين .

الباحثة

مروه حسني علي حسن

---

* سورة الإسراء آية (٢٤) .

قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمة .

ثانياً : أهمية الدراسة .

ثالثاً : أهداف الدراسة .

رابعاً : مشكلة الدراسة .

خامساً : حدود الدراسة .

سادساً : أدوات الدراسة .

سابعاً : منهج الدراسة .

ثامناً : متغيرات الدراسة .

تاسعاً : مصطلحات الدراسة .

عاشراً : إجراءات الدراسة .

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمة :

تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وأساسية في حياة الإنسان وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية وهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يساعده علي التكيف مع المجتمع (سعدية بهادر ، ١٩٩٤ ، ص ٢٧) .

ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية لتكوينه كانسان ، كما يتمكن في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية في فهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها ، هذا بالإضافة إلى تنمية المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب ، فهذه المرحلة تعتبر الخطوة الأولى إلى طريق التربية . مما جعل السلطات التعليمية والهيئات والمؤسسات التربوية في مختلف الدول تهتم اهتماما كبيرا برعاية وتربية الأطفال في هذه المرحلة في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم . (محمود منسي ، ١٩٩٤ ، ص ص١٥-١٩)

فقد تكمن الخطوة الكبرى في التزايد المستمر في أعداد ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج مجال التربية الخاصة وقد أدت الشكوك التي تدور حول المشكلة إلى اختلاف نسب تقدير وجود صعوبات التعلم اختلافا بيننا فقد تتراوح نسبة ذوي صعوبات التعلم ما بين (٢٨% : ٥٧%) في بعض الدول الأجنبية ، لذا كانت ومازالت مشكلة صعوبات التعلم محور حديث التربويين وعلماء النفس علي مختلف المجالات التربوية والنفسية ، الأمر الذي جعلها من أهم القضايا التربوية في مصر والدول العربية ، حيث يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لدي الدول العربية (السيد سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٧٤-٧٦)

ومن هنا قد تعددت تعريفات صعوبات التعلم منها علي سبيل المثال تعريف كل من (زيدان السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، ١٩٨٨ ، ص ١٤) .

وقد عرف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنها مجموعة كبيرة من الأطفال لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات والخبرات اللازمة داخل الفصل .

كما يعرف (سلطان العثمان ، ٢٠٠١ ، ص ١) صعوبات التعلم بأنها مجموعة كبيرة من الأطفال الموجودين في الروضات العادية وهؤلاء الأطفال يعانون من قصور ذي منشأ عصبي يؤدي إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية الأساسية كالانتباه والتذكر والتفكير والإدراك وضعف في المجالات الأكاديمية كالقراءة والكتابة ، كما أنه لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي أو ضعف الإعاقات البصرية أو السمعية أو الانفعالية أو الحسية أو بسبب حرمان ثقافي أو قصور في الخدمات التعليمية .

وتذكر منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) تعريفا لصعوبات التعلم حيث أنها تؤثر علي قدرة الطفل في تفسير ما يراه وما يسمعه أو ربط المعلومات من تلك الأجزاء المختلفة في المخ وهذه الصعوبات تظهر بطرق مختلفة مثل صعوبات الكلام أو الكتابة أو الانتباه أو الإدراك أو التكيف أو التحكم في النفس . (National Institute Of Mental,1999, 1) .

وقد أكدت العديد من الدراسات علي سبيل المثال وليس الحصر مثل دراسة : National Joint Committee (١٩٩٣) ، فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) ، السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠) ، نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) ، "الكسندرو" Dona D' Alessandro (٢٠٠١) ، "كاترين روش" Catherine Ruche (٢٠٠١) ، ومنظمة الصحة العالمية National Institute Of Mental Health (٢٠٠١) ، "دونا" Donate (٢٠٠٢) ، "جيمس – ميسنا" James j . Messina (٢٠٠٢) ، "سوزان باون" Susan Baum (٢٠٠٢) علي أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقين تعليميا في الروضة لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة ، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع .

والأنشطة المتعددة المجالات (المعرفية ، اللغوية ، الفنية) تعطي فرصة لهؤلاء الأطفال لتنمية مواهبهم وقدراتهم علي الإبداع مع إبراز مواطن القوة عندهم وتنمية القدرات

الإبداعية عند هؤلاء الأطفال والتي تؤدي إلى زيادة تقدير الذات لديهم من خلال سلسلة من النشاطات المنظمة والموجهة نحو هدف محدد وهذه العملية تمكن العقل في النهاية من تكوين علاقات جديدة وأحداث شيء غير مسبق وله فائدة للفرد . (Ruche, C., 2001, 1-2)

يؤكد العديد من التربويين وعلماء النفس أمثال : (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦) ؛ (Torrance, 1988) ؛ (Gardner, 1998) ؛ أن استخدام أنشطة متنوعة وأساليب مناسبة من الممكن أن تسهم في زيادة إمكانية الطفل الإبداعية مع مراعاة بعض الشروط التي تحقق للطفل الثبات الانفعالي والتوافق النفسي وتنمي لديه حب الاستطلاع والتخيل والاستقلالية في التفكير وتنمية روح المثابرة والجرأة في إبداء رأيه بشرط توافر جو من الحرية بين المعلمة وأطفالها مع اقتناعها التام بأهمية التفكير الإبداعي وتشجيع أطفالها علي ممارسته من خلال أسلوب التدريس المبدع للطفل عن طريق الأنشطة والخبرات المقدمة له . (Bernadette Duffy, 1998, 1-8)

ومن كل ما سبق يمكن أن نستخلص تعريفا لمهارات التفكير الإبداعي فقد عرفها (ثائر فخرو ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠) بأنها مجموعة من الخطوات أو المراحل التي يخطو المبدع من خلالها ليصل إلى أفكار جديدة أو إلى حلول أو إلى إنتاج متميز والهدف منها أن يعي الفرد هذه المراحل ويدرك بان التفكير الإبداعي يحتاج إلى وقت .

كما يعرفها (فتحي جروان ، ١٩٩٨ ، ص ٧) بأنها نوع من التفكير الذي يهدف لاكتشاف علاقات جديدة وطرق غير مألوفة لحل مشكلة قائمة .

ولقد حدد تورانس (١٩٧٩) المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي حتى يمكن قياسه وقسمها إلى مهارات مرتبطة بسمات الشخصية كالاستقلالية – حب الاستطلاع والمغامرة والثقة بالنفس والتوافق مع الآخرين ، ومهارات مرتبطة بالجوانب المعرفية وهي الطلاقة ، وتنقسم إلى طلاقة الكلمات وهي القدرة علي إعطاء اكبر قدر من الكلمات في موقف ما بترتيب معين ، طلاقة التداعي أي القدرة علي إعطاء جمل ، وأخيراً الطلاقة الفكرية أي القدرة علي إنتاج أكبر عدد من الأفكار من خلال إعطاء عناوين لقصص معينة ، والمرونة وهي قدرة الطفل علي إعطاء إجابات متنوعة لمشكلة واحدة ، والنظر إلى هذه المشكلة من زوايا مختلفة دون التقيد بجانب واحد .

وتنقسم المرونة إلى المرونة التلقائية التي تمكن العقل من الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى ، المرونة التكيفية أي التنوع في انتقاء أساليب حل مشكلة ما ، يلي ذلك الأصالة ويقصد بها القدرة علي إعطاء إجابات جديدة وقيمة وماهرة وتقاس هذه المهارات بأنواع عديدة من الاختبارات منها اختبار قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة والتي سوف تستخدمه الباحثة في الدراسة الحالية .(James, J. Gallagher,1985, p.306)

ثانياً : أهمية الدراسة :

[أ] الأهمية النظرية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في الأتي :

١. دراسة فئة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم
٢. توجيه الاهتمام لفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم مهارات إبداعية عالية .
٣. دراسة وتحليل البرامج والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم وخاصة الذين لديهم مهارات التفكير الإبداعي .

[ب] الأهمية التطبيقية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في الأتي :

١. الاهتمام بفئة لم تأخذ حقها حتى الآن وهي فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المعرفية ولديهم مهارات تفكير إبداعي في مجالات شتي .
٢. الاهتمام بمجال صعوبات التعلم المعرفية عن طريق تصميم برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية .
٣. بناء برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم .
٤. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج مماثلة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم مهارات التفكير الإبداعي .

ثالثاً : أهداف الدراسة :

١. الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم
٢. الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات تعلم معرفية ولديهم مهارات إبداعية .
٣. بناء برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة .
٤. قياس مدي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة .

رابعاً : مشكلة الدراسة :

من خلال قراءات الباحثة النظرية والعملية في مجال صعوبات التعلم والعمل الميداني في رياض الأطفال ، فوجدت الباحثة إن مشكلة البحث تكمن في وجود فئة من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم التي تؤثر بشكل مباشر في تكوين شخصياتهم حيث يعاني هؤلاء الأطفال من فقدان الثقة بالنفس والتوتر والخجل وفقدان الدافعية هذا يؤثر علي حياتهم المستقبلية فيما بعد .

فقد اهتمت الباحثة بضرورة البحث عن مجال يمكن أن يحقق ذات هؤلاء الأطفال من خلال تنمية قدراتهم الإبداعية . فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية علي عينة من الأطفال عددها (٦٠) طفلاً وطفلة بروضة الفريق عبد المنعم واصل التجريبية بمحافظة الإسكندرية حي المنتزه وذلك للكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم فوجدت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المرتبطة باللغة عددهم (٥) أطفال حيث تقدر بحوالي (٨,٣%) من إجمالي عدد الفصل ، والأطفال الذين يعانون من صعوبات معرفية تشمل (الانتباه ، التمييز ، الذاكرة ، تكامل الحواس ، حل المشكلات) يكون عددهم (٧) حيث تقدر بحوالي (١١,٦%) من إجمالي الفصل ، الأطفال الذين يعانون من صعوبات بصرية حركية يكون عددهم (٣) أطفال حيث تقدر بحوالي (٥%) من إجمالي الفصل فقد وجدت الباحثة أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المعرفية هي اعلي نسبة بالنسبة إلى النسب المصنفة إلينا سابقا .

لذا تري الباحثة بأنه يمكن التدخل في علاج هذه الصعوبات عن طريق برنامج إثرائي يشتمل علي الأنشطة العقلية المعرفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الطفل عينة الدراسة .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

١. ما البرنامج الاثرائي المقترح الذي يمكن وضعه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لـدي الأطفال عينة الدراسة ؟
٢. ما فاعلية البرنامج الاثرائي المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبـداعي لـدي الأطفـال عينة الدراسة ؟

خامساً : حدود الدراسة :

المجال البشري : الأطفال الملتحقون بالمستوي الأول بالروضة في المرحلـة العمريـة مـن (٥-٦) سنوات . وقد بلغ حجم العينة العشوائية (٤٢٣) طفلاً وطفلـة مـن روضات مدارس (هدي شعراوي التجريبية ، مصطفي النجار التجريبيـة ، سموحة التجريبية ، زهران التجريبية) وكانت العينة المختارة مكونـة مـن (٤٠) طفلاً وطفلة .

المجال الجغرافي : تم تطبيق الدراسة الميدانية في مدارس (زهران التجريبيـة ، مصـطفي النجار التجريبية ، هدي شعراوي التجريبية ، سموحة التجريبيـة) التـابعين لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

المجال الزمني : تم التطبيق الميداني في ثلاثة أشهر ، بالفترة الزمنيـة مـن (٢٠٠٥/٢/١٥) إلى (٢٠٠٥/٥/١٥) .

سادساً : أدوات الدراسة :

١. قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفـال فـي مرحلـة مـا قبـل المدرسة . (احمد عواد ، ١٩٩٤)
٢. قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة . (محمود عبد الحليم منسي ، ١٩٨٣)

٣. برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بعـض الأنشـطة التعليميـة .
(إعداد الباحثة)

سابعاً : منهج الدراسة :

سوف يعتمد البحث الحالي علي استخدام المنهج التجريبي القائم علي المجموعة الواحدة قياسين (قبلي ، بعدي) ، وذلك بهدف تطبيق البرنامج المقترح لمعرفة فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

ثامناً : متغيرات الدراسة :

المتغير التابع : تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم .
المتغير المستقل : الأنشطة التعليمية .

تاسعاً : مصطلحات الدراسة :

صعوبات التعلم Learning Disability :

هم أطفال عاديون من ناحية القدرة العقلية العامة ، والعمليات الحسية والثبات الانفعالي وتوجد لديهم عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو في العمليات التعبيرية أو في استخدام مهارات مختلفة والتي تعوق تعلمه بكفاءة(Hammill,D.,1990,pp.74-84)

مهارات التفكير الإبداعي Creative Thinking Skills :

هي قدرة الطفل علي إعطاء تعبيرات غير تقليدية وأكثر خيالاً وخصوبة وتقليداً وأداء حركات تعبيرية مختلفة . (فرماوي محمد فرماوي ، ٢٠٠١ ، ص ٨)

البرنامج الاثرائي Enrichment Program :

هي برامج هدفها توفير خبرات للأطفال بحيث تزيد من عمق واتساع التعلم عندهم وتجدر الإشارة إلى إن الخبرات لابد أن تشمل كل جانب من جوانب شخصية الأطفال المبدعين أو ذوي صعوبات التعلم . (زكريا الشربيني ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠٥)

عاشراً : إجراءات الدراسة :

ستتبع الباحثة الخطوات التالية :

١. الإطلاع علي الأدبيات الحديثة والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بصعوبات التعلم ومهارات التفكير .
٢. الإبداعي وذلك بهدف تحديد الملامح والمتطلبات الأساسية لبناء برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة .
٣. تطبيق قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال تطبيقا قبليا .
٤. تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة تطبيقا قبليا .
٥. إعداد برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة (أهداف البرنامج ، البرنامج ، المناشط التعليمية ، التقويم) .
٦. عرض البرنامج علي الخبراء والمحكمين وتعديله بعد رأي الخبراء .
٧. تطبيق البرنامج الاثرائي المقترح علي عينة الدراسة .
٨. تطبيق قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال تطبيقا بعدياً .
٩. تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة تطبيقا بعدياً .
١٠. المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات .
١١. تقديم التوصيات والمقترحات .

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة .

أولاً : مرحلة ما قبل المدرسة .

ثانياً : الأنشطة التربوية التي تنمي الإبداع عند الأطفال .

ثالثاً: صعوبات التعلم لدي طفل ما قبل المدرسة .

رابعاً : ماهية الأطفال المبدعين الذين لديهم صعوبات في التعلم .

خامساً : فروض الدراسة .

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

مقدمة :

يتناول هذا الفصل عرض الإطار النظري الذي يستند إليه موضوع البحث للتوصل إلى الأسس التي يمكن في ضوئها تصميم برنامج إثرائي يساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي عن طريق بعض الأنشطة المعرفية المقدمة لهم من خلال عرض للمتغيرات الأساسية التي تتضمنها الدراسة الحالية وهي :

أولاً : مرحلة ما قبل المدرسة ، وخصائص نموها العقلي والعوامل المـــؤثرة فيهـــا وفـــي القدرات الإبداعية وشروط نمو هذه القدرات .

- تعريفات مهارات التفكير الإبداعي .
- تعليم مهارات التفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة .
- تنمية المهارات الأساسية للطفل المبدع .
- التفكير الإبداعي واللعب عند طفل ما قبل المدرسة .
- المشكلات التي تواجه الطفل البدع .
- النظريات التي تفسر التفكير الإبداعي .
- أساليب قياس مهارات التفكير الإبداعي .

ثانياً : الأنشطة التربوية التي تنمي الإبداع لدي طفل ما قبل المدرسة .

ثالثاً : صعوبات التعلم لدي طفل ما قبل المدرسة .

- تعريفات صعوبات التعلم .
- تصنيف صعوبات التعلم .
- خصائص الطفل ذوي صعوبات التعلم .
- العوامل المساهمة في صعوبات التعلم .
- بعض الأطفال المبدعين لديهم صعوبات في التعلم .

رابعاً : الأطفال المبدعين الذين لديهم صعوبات في التعلم .

- طرق تشخيص صعوبات التعلم .
- علاج صعوبات التعلم .

خامساً : فروض الدراسة .

أولاً : مرحلة ما قبل المدرسة :

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل النمائية المهمة التي يكتسب فيها الطفل أنماط السلوك والتفكير المختلفة فقد تؤثر خبرات الأطفال في تفكيرهم وبخاصة التفكير الإبداعي وهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوما محددا لذاته مما يساعد علي التكيف مع المجتمع وتهدف هذه المرحلة تنمية الأطفال في الجوانب الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية والعقلية ، حتى يمكن تنمينهم نموا متكاملا بحيث ينمو أطفال هذه المرحلة نموا سليما باكتسابهم المهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة وان تبث فيهم حب الاستطلاع والاستكشاف . (سعدية بهادر ، ١٩٩٤ ، ص ٢٧)

خصائص النمو العقلي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة :

يتميز الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦) سنوات بأنه يستطيع اختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف والمزج العقلي فالطفل في هذه المرحلة يفكر في الآثار المترتبة علي استجاباته ، كما يقدر فعالية هذه الاستجابات قبل أن تصدر عنه وهذا يعتبر بداية مرحلة الذكاء التصوري للطفل . (محمود منسي ، ١٩٩٤ ، ص ص٤٧-٥٠)

ويستطيع طفل الرابعة تصنيف الأشياء عن طريق التقريب المتتالي للأشياء أو عن طريق وضعها بجانب بعضها البعض دون معيار محدد . وسن الخامسة يتذكر الطفل بداية تكوين التصنيف نتيجة محاولات يقوم بها ، ويقوم الطفل بتكوين مجموعات الأشياء علي المستوي التطبيقي وفقا لخواص الأشياء التي ألفها وعالجها بيده (ألوانها ، إحجامها ، إشكالها ، أوزانها ، المادة التي تتكون منها ، استخدامها ، وفوائدها) .

ويكون الطفل مجموعات صور لأشياء علي المستوي التصوري ، مستخدما الطريقة التنازلية أو الطريقة التصاعدية ويري بياجيه أن استخدام الطفل لإحدى الطريقتين يزيد من احتمال استخدامه للأخرى . (عواطف إبراهيم ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠)

هذا وتعتبر هذه المرحلة هي بدايات تكوين المفاهيم المختلفة مثل : مفهوم الزمن ، ومفهوم العدد ، ومفهوم المكان ، وتتكون المفاهيم المتصلة بالأكل ، والشرب ، واللبس ، والأشخاص ، التي تتكون أولاً ، ثم تأتي المفاهيم المجردة في مرحلة لاحقة . (محمود منسي ، ١٩٩٤ ، ص ٤٩)

كما تعد فترة الطفولة المبكرة العمر الأمثل لتعلم المهارات العقلية المعرفية والاجتماعية واكتسابها ويرجع ذلك إلى أن الطفل الصغير عادة ما يستمتع بتكرار أي عمل وبالتالي يكون مستعدا لإعادة أي نشاط حتى يتمكن من إتقانه والنجاح في أدائه في اقصر وقت ممكن ، كما يتعلم طفل هذه المرحلة المهارات اللغوية بسرعة وسهولة وذلك عن طريق تدريب الأطفال علي تخطيط أنشطتهم وتطوير أفكارهم وتنمية سلوك المشاركة الفعالة سعيا للوصول إلى المستويات الحضارية في تنشئة الطفل وتنميته .

وهكذا تبدأ مفاهيم الطفل في التميز والوضوح ويصبح لها معني بالنسبة له ولقد أطلق العالم النفسي جان بياجيه علي هذه المرحلة فترة ما قبل التفكير الإجرائي وهذه الفترة تبدأ عادة في العام الثاني أو الثالث من عمر الطفل وتمتد حتى نهاية السنة السابعة من عمره . (بطرس حافظ ، ١٩٩٣ ، ص ص٢٧-٢٨)

العوامل المؤثرة علي النمو العقلي بصفة عامة والقدرات الإبداعية بصفة خاصة :

يتأثر النمو العقلي ونمو القدرات الإبداعية بعدد من العوامل تتلخص فيما يلي : (هدي حسانين ، ١٩٩٧ ، ص ص١٧-١٩)

١) **المستوي الاجتماعي الثقافي للأسرة :** فانخفاض المستوي الاجتماعي الثقافي للأسرة يقلل الفرص التعليمية وينقص تشجيع الوالدين للطفل ، كما يقلل الاستثارة العقلية في المنزل .

٢) **الصحة العامة للطفل :** حيث يتأثر النشاط العقلي للطفل بالحالة الصحية العامة له وتنخفض القدرات العقلية عند الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية ومن الأمراض الجسمية ، لان النمو العقلي لا يحدث بمعزل عن نمو الطفل العام . ولذلك فان الرعاية الصحية للطفل تعد هدفا أساسيا لكل المجتمعات المتقدمة والنامية علي السواء .

٣) **الحالة الانفعالية :** تؤثر الحالة الانفعالية التي يمر بها الطفل في النشاط العقلي . فالطفل الذي يعاني من القلق والاضطراب يتأثر نشاطه العقلي تأثيراً سلبياً بدرجة تجعلهم غير قادرين علي حل المشكلات التي تواجههم وقد يؤدي كذلك إلى إعاقة التفكير عند بعض الأطفال مما يدفعهم إلى العزوف عن النواحي الأكاديمية .

٤) **أساليب التعليم والتعلم :** تلعب أساليب التعليم التي تتبعها المعلمة دورا مهما في تنمية القدرات العقلية الإبداعية للأطفال فطرق التعليم التي تقوم علي الإلقاء تؤثر تأثيرا سالبا

علي القدرات الإبداعية لديهم ، أما أساليب التعليم التي تعتمد علي الحفظ والاستظهار تعيق تنمية القدرات الإبداعية في حين تساعد أساليب التعلم القائمة علي الاستبصار علي تنمية القدرات الإبداعية لديهم .

٥) **وسائل الإعلام :** تلعب وسائل الإعلام دورا مهما في النمو العقلي ونمو القدرات الإبداعية للأطفال حيث يتأثر الطفل بما يشاهده من برامج تلفزيونية وما تقدمه هذه البرامج من مثيرات وقصص خيالية ومن خيال علمي تساعد الطفل علي التفكير والإبداع .

٦) **البيئة المدرسية :** تؤثر البيئة المدرسية وما تنتجه من إمكانات في النمو العقلي ونمو القدرات الإبداعية علي الطفل تأثيراً بالغاً وقد وجد أن سلوك الإنجاز يعزز ويدعم التعزيز الاجتماعي .

٧) **أساليب التنشئة الاجتماعية :** يتأثر الإبداع بأساليب التنشئة الاجتماعية فالأسلوب الذي يقوم علي تنمية الاستقلال عند الأطفال يساعد علي التفكير المتفرد والمبدع . أما أسلوب الاعتماد علي الوالدين والآخرين فانه يؤثر بالسلب علي النمو والتقدم العقلي .

مفهوم التفكير الإبداعي :

يعتبر التفكير الإبداعي من ارقي مستويات التفكير التي تساعد علي بناء نظام علمي ييسر عملية التعلم في الحاضر والمستقبل .

فلا يمكن تحقيق التقدم العلمي دون تطوير القدرات المبدعة عند الأطفال وهذا التطوير من مهمات العلوم الإنسانية مما دفع المهتمين بتربية النشء إلى تعريف وقياس التفكير الإبداعي والتوصل إلى سبل تنميته . (الكسندرو روشكا ، ١٩٨٩ ، ص ١٥)

ولقد تعددت تعاريف التفكير الإبداعي علي سبيل المثال وليس الحصر تعريف شاكر عبد الحميد (١٩٩٥) فقد عرفة بأنه "العملية المزاجية والدافعية التي تؤدي إلى الحلول والأفكار والتصورات والأشكال الفنية والأدبية أو الإنتاج الفريد والجديد" .

ولقد حدده "تورانس" (١٩٧٠) مكوناته في أربع مظاهر (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التطوير أو التحديث) . (شاكر عبد الحميد ، ١٩٩٥ ، ص ٢٥)

ويعرفه فتحي جروان (١٩٩٨) بأنه "نوع من التفكير الذي يهدف لاكتشاف علاقات جديدة وطرق غير مألوفة لحل مشكلة قائمة" .

وأيضا "هو قدرة الطفل علي إعطاء تعبيرات غير تقليدية وأكثر خيالا وخصوبة وتقليدا وأداء حركات تعبيرية مختلفة" . (فرماوي محمد ، ٢٠٠١ ، ص ص٧-٨)

كما يري سيد خير (١٩٧٨) أن التفكير الإبداعي هو "العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الطفل أو للمعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار" . (سوزان احمد ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢)

ولقد تعددت تعاريف مهارات التفكير الإبداعي علي سبيل المثال وليس الحصر ، فقد عرفه ثائر حسين ، عبد الناصر فخرو (٢٠٠٢) علي إنها "مجموعة من الخطوات أو المراحل التي يخطو المبدع من خلالها ليصل إلى أفكار جديدة أو إلى حلول أو إلى إنتاج متميز".

فقد تهدف مهارات التفكير الإبداعي إلى :

أ- أن يعي الفرد هذه المراحل ويدرك بأن التفكير الإبداعي يحتاج إلى وقت .
ب- وهي أيضا المهارة التي يتم من خلالها تحويل المعلومات الغير المألوفة إلى معلومات مألوفة وذات معني ويتم من خلال التفكير بأشياء نعرفها تذكرنا بالمعلومات الجديدة .

ويري ثائر حسين ، عبد الناصر فخرو (٢٠٠٢ ، ص٣١ ، ٢٩٧ ، ٣٧٧) بأن مهارات التفكير الإبداعي تنقسم إلى :

١) **مهارة الطلاقة** : هي القدرة علي توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها .
٢) **مهارة المرونة** : القدرة علي توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف .
٣) **مهارة الأصالة** : هي القدرة علي استخلاص استجابات أو أفكار جديدة كانت أو غير مألوفة . والأصالة : هي الخوض فيما يتعدي الاستجابات الشائعة أو المنطقية . والذي

يفكر بطريقة متفردة وأصيلة هو الذي يستطيع أن يبحث عن أفكار واقتراحـــات جديـــدة وحلول فريدة للمشكلة لذا فان الاختراعات الجديدة تعتمد علي أفكار أصيلة مبتكرة .

٤) **مهارة التفاصيل :** هي تناول أو عمل أو إعطاء تفصيلات وتوسيعات ورســم خطــوات تجعل هذه الفكرة عملية وتستخدم مهارة التفاصيل لجعل الفكرة أو المنتج أكثر وضــوحا ، إذا هي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق وتكامل الفكرة .

كما عرف فيصل يونس (١٩٩٧) مهارات التفكير الإبداعي علي إنها "مهارات التفكير الأساسية لتطوير ، أو اختراع أفكار ، أو منتجات جديدة بناءة وجميلة ، ويرتبط بالادراكات والمفاهيم ، ويؤكد علي المبادأة في التفكير ، ويركز علي استخدام معلومات أو مواد معروفة لإنتاج ما هو ممكن منها ، وتنمية التصميمات ووجهات نظر المفكر الأولية" . (فيصل يونس ، ١٩٩٧ ، ص ١١)

كما يري فهيم مصطفي محمد (٢٠٠١) بأن مهارة التفكير الإبداعي هي "القدرة علي ابتكار وإنتاج أكبر عدد من الأفكار التي لها قيمة بحيث تؤثر تأثيراً إيجابياً في حياة الإنسان العملية والفكرية" . (فهيم مصطفي محمد ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠٠)

وقد أكدت الدراسات والتعريفات السابقة علي أن جميع الأطفال لديهم الاستعداد لاكتساب مهارة التفكير الإبداعي ولكنهم يحتاجون إلى مساعدة المعلمة لتنمية هذه المهارة .

ولقد حدد تورانس (١٩٧٩) المهارات الأساسية التفكير الإبداعي حتى يمكن قياسها وقسمها إلى نوعين :

أ- مهارات مرتبطة بسمات الشخصية الاستقلالية ، حب الاستطلاع والمغامرة والثقة بالنفس والتوافق مع الآخرين

ب- ومهارات مرتبطة بالجوانب المعرفية وهي :

١- الطلاقة وتنقسم إلى :

- طلاقة الكلمات أي القدرة علي إعطاء أكبر قدر من الكلمات في موقف ما بترتيب معين .
- وطلاقة التداعي أي القدرة علي إعطاء مرادفات لكلمات معينة .
- والطلاقة التعبيرية وهي القدرة علي إعطاء جمل .

- وأخيراً الطلاقة الفكرية أي القدرة علي إنتاج أكبر عدد من الأفكار من خــلال اختبارات الاستخدامات غير المعتادة أو إعطاء عناوين لقصص معينة .

٢- المرونة : وهي قدرة الفرد علي إعطاء إجابات متنوعة لمشكلة واحدة والنظــر إلــى هذه المشكلة من زوايا مختلفة دون التقيد بجانب واحد في دراستها وتنقسم المرونــة إلى :

- المرونة التلقائية التي تمكن العقل من فكرة إلى فكرة أخرى .
- المرونة التكيفية أي التنوع في انتقاء أساليب حل مشكلة ما .
- المرونة الأصالة ويقصد بها القدرة علي إعطاء إجابات جديدة وقيمة وماهرة .

٣- التفاصيل : أي القدرة علي توضيح وشرح تفاصيل الموقف والتعديل والتغييــر فــي الأفكار التي ينطوي علها الموقف .

وتقاس هذه المهارات بأنواع عديدة من الاختبارات . (James, J. Gallaghe, 1985, P. 3060)

أهمية التفكير الإبداعي :

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد من الدول حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان .

كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكنها مما يتوافر لديها من قدرات إبداعية تمكنها دوما أن تقدم مزيدا من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ، ولحظة تلو الأخرى ؛ فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن ، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية . (انشراح المشرفي ، ٢٠٠٣ ، ص ١١)

وتري عواطف إبراهيم (١٩٨٧) أنه إذا أهملت خصائص الطفل في تلك المرحلة (ميل للاكتشاف والإبداع ، والمعرفة والخيال والاهتمام بالعلم الخارجي) تظهر لنا العديد من المشكلات . والتي لا نستطيع إزاءها مساعدة الطفل للعبور إلى المرحلة التي تليها بيسر . (عواطف إبراهيم ، ١٩٧٨ ، ص ٤٥)

والتفكير الإبداعي هو المسئول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع وإنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك، فلولا المبدعين وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم ، بالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه سعادة وينمى أذواق الناس ومشاعرهم والفرد المبدع يقدم إنتاجا علميا أو فنيا على مستوى عال يسمو بأذواقنا ويجعلنا نقبل على الحياة ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد . (محمد عبد الرازق ، ١٩٩٤ ، ص ص٦-٧)

ولعل مقولة تورانس (١٩٦٥) توضح أهمية التفكير الإبداعي لدي الأطفال منذ مراحل نموهم الأولى ، حيث يقول أن الطفل الذي يتخلي عن إبداعه تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه ويكون مفهوما غير محدد عن ذاته ويصبح معتمدا علي الآخرين في اتخاذ قراراته وقد يفشل الأطفال في تكوين مفاهيم واقعية عن ذواتهم لأنه لم يتوفر لهم المواقف الآمنة للممارسة بما لديهم من إمكانيات ابتكاريه دون تقيد . (فرماوي محمد ، ٢٠٠١ ، ص ١)

تعليم مهارات التفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة :

إن التفكير سلوك مستمر وعملية متواصلة لدي الإنسان سواء أكان طفلاً أم راشداً ولكن التفكير يختلف من حيث مبعثه ، وهدفه ، ومضمونه ، ونوعه من فرد إلى آخر ويراد التفكير أن يكون منظما غير خرافي ، يمضي في خطوات يعتمد بعضها علي البعض الآخر وان يكون دقيقا مرنا بعيدا عن الجمود . وواقعيا أي يعتمد علي الواقع أو علي ما ينجم عن الواقع وان يكون هادفا غير اعتباطي .

وهناك أنواع متعددة من التفكير ، منها ما لا يراد للأطفال والكبار ممارسته مثل التفكير التوهم ، والتفكير الخرافي والتفكير القائم علي المحاولة والخطأ .

إذن إن مؤسسات التنشئة الاجتماعية الحديثة ابتداء من عمر الحضانة وعمر الروضة تعمل علي أن يتمرن الأطفال علي التفكير الصحيح في أثناء لعبهم ومناشط سلوكهم الأخرى .

ويتضح من ذلك أن الراشدين ليسوا وحدهم الذين يقابلون مشكلات ؛ حيث إن الأطفال يواجهون أيضا مواقف محيرة أو مربكة أو مفاجئة مثلما يواجهون أسئلة وصعوبات ويضعون حلولا أو أحكاما ومن هنا فإنهم يمارسون التفكير علي نطاق واسع

وتكاد أن تكون عقولهم منشغلة بعمليات التفكير بصورة متواصلة أثناء سلوكهم اليومي باستثناء ما جري مجري العادات وأنماط السلوك المتواترة الأخرى التي يقوم بها الأطفال دون ممارسة عملية التفكير بالمعني المحدد .

فقد يبدأ الطفل باكتساب الأفكار منذ الصغر ، ويزداد مدي تفكيره رويدا رويدا مع ازدياد خبراته واتساع اتصالاته وتطور جوانب نموه بما في ذلك نموه العقلي واللغوي والنفسي والاجتماعي .

ومثلما يعتمد نمو تفكير الطفل علي ما يكتسبه بالتعلم ، والتدرب علي التعامل فكريا مع المشكلات فان قدرة الطفل علي ممارسة العمليات العقلية الأخرى فاعلية في نموه فكريا .

ولتدرب الأطفال علي الطرق الصحيحة والمنظمة في التفكير ضرورة تربوية أساسية كما أن تعلم التفكير ليس أمرا ميسورا إذا إن له أسسا وقواعد ويمكن من خلال التربية الفكرية معاونة الأطفال علي تنظيم المعاني التي يحسون بها والحقائق التي يواجهونها بشكل افضل . وتحتوي كثير من أنشطة الأطفال المنظمة الأخرى مثيرات للتفكير ، اللعب والمشاركة في المناقشات والتعرض لوسائل الاتصال بما في ذلك استماعهم أو مشاهدتهم للقصص عن طريق أشكالها المختلفة . (هادي نعمان ، ٢٠٠٢ ، ص ص٢٤-٢٥)

وهناك اتفاق عام بين الباحثين الذين تعرضوا في كتابتهم لموضوع التفكير علي آن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمران في غاية الأهمية وان تعليمهما ينبغي أن يكون هدفا رئيسا لمؤسسات التربية والتعليم .

فان تعليم التفكير بطرق فعالة يتطلب اكثر من اكتساب أفكار وأساليب أو مهارات جديدة وكثيرا ما يتطلب التخلص من الطرق المألوفة والمريحة في تناول الأفكار. والابتعاد عن إسقاط المعاني والقدرة علي ترجمة الأفكار إلى معاني . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص ٩٩)

تنمية المهارات الأساسية للطفل المبدع :

لاشك أن هناك مهارات عقلية واستعدادات نفسية لازمة للأداء الابتكاري وإذا لم يتحقق للطفل اكتساب تلك المهارات الأساسية ، وإشباع بعض الاحتياجات النفسية المهمة ، فلم نتوقع من الطفل إنجازات مهمة في المواقف التي تتطلب منه إبداعاً .

فقد يتمتع الأطفال ذوي القدرات الابتكارية بحاجات ودوافع قوية وملحة للمعرفة وكشف الغموض والأسرار والي التساؤل والاستفهام وفحص الأفكار ومناقشتها والاعتراض عليها ولكي يتم إشباع تلك الحاجات والاستجابة لها ، ينبغي أن نستمر في تشجيعهم ومساعدتهم ليس فقط من اجل توكيد تفردهم بلا خوف ، ولكن لتحقيق موافقتهم الاجتماعية فالتفرد والموافقة الاجتماعية ليستا ضدين ، ولا ينبغي أن يكونا كذلك حتى يستطيع الأطفال المبتكرين تحقيق التوازن المطلوب بين تفردهم من اجل الإبداع ومسايرة المعايير الاجتماعية دون أن يترتب علي ذلك تضحية بواحدة من اجل الأخرى وبما يحقق التعزيز المتبادل بينهما .

ويذكر بوهل "٩٧١" في دراسته عن المهندسين المبتكرين أن معظمهم قد ارجعوا السبب في تفوقهم إلى ما وجدوه من رعاية وتشجيع في فترات طفولتهم علي اتخاذ قرارات شخصية بشأن شئون حياتهم أو اختيار ملابسهم أو أصدقائهم ونوع الأنشطة التي يفضلونها كما شجعوا علي وضع أهداف وخطط عمل مناسبة للأعمال التي أنجزوها . (شاكر قنديل ، ١٩٩٨ ، ص ص١٤-١٧)

التفكير الإبداعي واللعب عند طفل ما قبل المدرسة :

يعتبر اللعب وسيلة مناسبة لاطلاق طاقات الأطفال كما تذكر سلوي عبد الباقي (١٩٨٩) ، وقد أوضح بياجيه العلاقة بين اللعب والنمو العقلي للطفل ، فاللعب ليس وسيلة تسلية فقط وانما يكتسب الطفل عن طريق مهاراته وخبراته اللازمة لنموه العقلي ، ومن هذه الخبرات ما يرتبط بالتفكير الإبداعي ، حيث أثبتت الدراسات مثل دراسة هدي فتحي حسانين راجح (١٩٩٧) ، دراسة نبيلة عبد الرؤوف عبد الله (١٩٩٨) ، دراسة فرماوي محمد فرماوي (٢٠٠١) أهمية اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مرحلة ما قبل المدرسة .

فقد وجدت ليبرمان علاقة إيجابية دالة بين جميع مكونات روح اللعب (التلقائية الجسمية والتلقائية الاجتماعية والتلقائية المعرفية ، وإظهار السرور وروح الدعابة ، والمرونة التلقائية والأصالة) .

وتوصل "سنجر ورمو" إلى نتائج تتفق مع ليبرمان ، إلا أنهما وجدا فروقا بين الجنسين ، فقد كان الذكور المبتكرين أكثر حبا للعب من الإناث المبتكرات . (سلوي عبد الباقي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٥)

وتري "هدي قناوي" (١٩٧٧) إن قدرات الطفل الابتكارية تنمو خلال اللعب كما أن اللعب يساعد علي النمو العقلي والمعرفي ، كما تري "ماري بولا سكي" (حامد عبد السلام- ١٩٧٢) إن من الأفضل تزويد الطفل بأدوات كثيرة وغير محدودة حتى تنمي لديه القدرة علي الابتكار وذلك أفضل من إعطائه اللعب المحدودة وكذلك تتفق معهما "عبلة حنفي عثمان" ١٩٨٠ حيث تري "إن ممارسة الأطفال للألعاب البنائية تنمي الابتكار لديهم "وكذلك تري عواطف إبراهيم ، إبراهيم مطاوع (١٩٧٧) إن الألعاب البنائية تهدف آلي استمتاع الطفل بقدرته علي ابتكار تنظيمات عديدة ومسلية .

وهدفت دراسة نهى الحموي (١٩٩٧) على قياس أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية بالروضة ، وتوصلت الدراسة إلى البرنامج التعليمي يعمل على تنمية القدرة على التفكير الإبداعي ، وكذلك أوضحت الدراسة أنه هناك فروق بين الإناث والذكور في القدرة على التفكير الإبداعي لصالح الإناث .

كما أكدت دراسة عبير محمود فهمي منسي (٢٠٠٠) علي فاعلية بعض الأنشطة العلمية في نمو قدرات التفكير الابتكاري (الأصالة ، الطلاقة ، التخيل) لدي أطفال الروضة ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للبنين والبنات في درجات قدرتي الطلاقة والأصالة لصالح البنات بينما لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في قدرة التخيل . (سوزان أحمد ، ١٩٨٣)

وقد سمي بعض العلماء أنواعا مختلفة من اللعب فقد صنفت سميلانسكي اللعب من الناحية المعرفية إلى اللعب الإيهامي واللعب الإنشائي واللعب الوظيفي .

فاللعب الإنشائي يقوم بإنشاء شيء ما كتصميم مبني وجراج سيارات مثلا باستخدام أدوات مختلفة كالورق والصلصال وأعواد الكبريت وقطع القماش والليجو والمكعبات وغير ذلك ، وهو ما تسميه سلوي عبد الباقي باللعب التشكيلي ، وقد تكون أدوات اللعب الإنشائي تقاربية حيث ينتهي الطفل آلي ناتج محدد سابقا ، أي أن يكون له نموذج يقلده ، وقد تكون الأدوات تبا عدية حيث يترك للطفل الحرية في ابتكار شكل ما كما تذكر يسرية صادق ، فيصل الطفل إلى ناتج إبداعي قائم علي تفكيره الإنتاجي وهذا النوع من التفكير يتسم بالأصالة ، أو كما أشارت مدرسة الجشطلت بالتفكير الإنتاجي الأصيل .

ولا يعتبر اللعب نشاطاً مهماً للنمو النفسي للأطفال فحسب ولكنه يزود الطفل بخبرات أساسية تؤدي إلى التعلم عن طريق الاكتشاف وحل المشكلات والابتكار أو الإبداع والتعبير الفني كما يذكر كاربي . (ذكريا الشربيني ، يسرية صادق ، ٢٠٠٢ ، ص ص١٤٦-١٤٨)

وأوضحت دراسة نبيل عبد الرؤوف (١٩٩٨) أثر بيئة التعلم الإثرائية في قدرات التفكير الإبداعي ، حيث توصلت إلى أن هناك نمو في التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة باختلاف بيئة اللعب .

كما أكدت دراسة سمية عبد الحميد احمد (٢٠٠٠) : علي أهمية الكشف عن الوسائل والطرق التي تساعد الأطفال علي الابتكار ، وتعرف الباحثين والمعلمات في رياض الأطفال علي الاهتمام بتلك الظاهرة والتعرف علي سمات الطفل المبتكر وطرق استثارة قدراته الابتكارية ، وعلي ذلك ظهرت الأبحاث العلمية التي تحدد الإستراتيجيات والطرق والمتغيرات التي تبدو مؤثرة في ابتكارية الأطفال وإكسابهم مفاهيم جديدة . وتدل نتائج الدراسة علي اكتساب الأطفال للمفاهيم ويرجع ذلك إلى أن أطفال هذه المجموعة قد درس لهم باستراتيجية المتشابهات ، وتم عرض كثير من الصور والأشكال والبطاقات التي أدت إلى إكسابهم معارف علمية جديدة تتعلق بالمفاهيم المختارة موضع الدراسة . (سمية عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ص ص٦٣-٩٧)

وتشير مجموعة من المراجع العربية والأجنبية المهتمة بموضوع التفكير الإبداعي علي سبيل المثال وليس الحصر : (Simith, B. A., 1979) ، (فتحي الجروان ،

١٩٩٩ ، ص ٤٧) ، (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٤) ، (ناديا هايل ، ٢٠٠٠ ، ص ص٢٤٦ -٢٤٧) ، (محمد جمل ، ٢٠٠٥ ، ص ص٦٩-٧١) (سهير كامل ، ٢٠٠٥) ، إلى عدد من المعوقات التي تقف في وجه مشاريع تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومن هذه المعوقات :

- ضعف الثقة بالنفس .
- التعجل في اتخاذ القرارات قبل التأمل الكافي في الوضع أو المشكلة .
- السرحان الزائد .
- التفكير النمطي .
- عدم التوازن بين الجد والفكاهة .
- عدم التوازن بين التنافس والتعاون .
- معوقات بيئية وهي معوقات موجودة في الطبيعة مثل الضجيج وعدم توفر المكان المناسب ، والسلطة التعسفية التي لا تقدر المبدعين
- معوقات ثقافية وهنا يبرز دور العادات والتقاليد السائدة في المجتمع أو التسرع في إصدار الأحكام قبل ظهور المنتج .
- معوقات بصرية وادراكية وهي تظهر في قدرة الفرد علي رؤية الأمور التي تهمه وإهمال باقي القضايا التي لها صلة بالمشكلة .
- معوقات تعبيرية وتتجلي في عدم القدرة علي توصيل الأفكار للآخرين .
- معوقات فكرية إصدار أفكار غير صحيحة أو ناقصة .
- معوقات ادرا كية وتتمثل في النظرة النمطية إلى الأمور أو المشاكل أو تتمثل في التعصب لرأي .
- معوقات عاطفية أي عدم القدرة علي التمييز بين الحقيقة والخيال .
- معوقات شعورية ولاشعورية ونضيف إن الإبداع يمكن إن يتعرض للإحباط في وجود أجواء القلق وضيق الوقت ووجود أجواء بعيدة عن جو المرح والدعابة أو الخوف من الآخرين .

المشكلات التي تواجه الطفل المبدع :

قد يواجه الطفل المبتكر بقدرات إبداعية كثيرا من الصعوبات والمشكلات وتدفعه أحيانا إلى سوء التوافق الاجتماعي وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحيانا أخري .

والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطفل المبتكر مقابلة هذه المشكلات والمضايقات التي تنشأ عن تباعده أو انشقاقه عن المألوف ، وكيفية معالجتها دون التضحية بموهبته الإبداعية وفيما يلي بعض هذه المشكلات :

١) تباعد الأصدقاء ونبذ المجتمع :

يشعر المدرسون والآباء والزملاء بالتهديد حينما يعبر الأطفال المبدعون عن حاجاتهم الإبداعية . فقد تبعث بعض التساؤلات الشاذة وإبداء الآراء الجريئة علي الضيق والتبرم في كثير من الأحيان يمكن احتماله أكثر من التهديد الذي يسببه السلوك الإبداعي . إن التفوق الزائد بعيد المدى الذي يحظي قدرات الزملاء في مجال ما ، يشعرهم بالخطر والتهديد مما يحفزهم علي النيل من الطفل المبتكر ، وقد تكون وسيلتهم في ذلك السخرية منهم والتهكم علي ادائه حتى الكبار والمدرسين قد لا يعرفون كيفية تقييم هذه الأفكار الشاذة والإجابة عن العديد من الأسئلة غير المألوفة .

إذن السلوك الإبداعي للطفل من المكن تفسيره بمثابة سلوك تعدي وخاصة إذا نبذت اداءه أو رفضت أسئلة وويل للطفل الذي نبذته الجماعة ويتباعد عنه أصدقاءه وقلما يحتمل الانقاص من قدره .

٢) الطفل المبدع قد لا يكون متكاملا :

قد يختلف الطفل المبتكر في بعض نواحي النمو ، وجد بعض الباحثين الأمريكيين أن الأطفال البارزين منهم غير متكاملين في ميدان الدراسة من جميع النواحي ، فكثيرا مما تنخفض قدراتهم اللفظية عن قدراتهم الأخرى ، قد وجد " تورانس" أن أكثر الأطفال ابتكارياً وأعمقهم تخيلا كان ولدا يجد صعوبة غير عادية في تعلم القراءة ، ولكن رصيد معلوماته وقدرته علي استخدامها تصوريا في حل المشكلات وإبداء الأفكار كانت رائعة لدرجة خيالية .

٣) رغبة الطفل في التعلم بنفسه ومن تلقاء نفسه :

يندر أن توفر المدرسة لأطفالها فرصة التعلم التلقائي وان يعتمدوا علي أنفسهم في اكتساب الخبرات وتحصيل المعلومات .

فلا يجد الطفل المبتكر الفرصة التي تسمح له بالتعرف علي جوانب المشكلة أو اكتشاف المشكلة أو اكتشاف الثغرات فيها والعلاقات بين عناصرها .

٤) الطفل المبدع قد يحاول القيام بأعمال صعبة وخطيرة :

أثناء محاولة الطفل التعلم التلقائي وبنفسه قد يشرع في اختبار حدود قدراته بمحاولة القيام بأعمال صعبة وقد يحاول الطفل المبتكر كذلك القيام بأعمال خطيرة . وقد تكون في هذه الأعمال مخاطرة بحياة الطفل أو بغيره ما لم يكن هناك إشراف ورعاية .

٥) الطفل في حاجة إلى هدف :

يبدو أن معظم المبدعين البارزين كانوا يسمعون نحو غرض يحرصون عليه وان يكونوا "رجال الأقدار" ويحتاج الأطفال المبدعين إلى غرض ما يستحق التفاني والحماس منهم . إن هذا لا يساعد الأطفال علي اكتشاف إمكانيتهم فحسب ، بل يمكنهم من الوصول إلى مفهوم الذات بطريقة إبداعية لاتسلطية .

وينبغي أيضا مساعدة الأطفال علي قبول أنفسهم فقد يحفز الطفل حتى موهبته إذا كانت تحول بينه وبين الآخرين بان تجعله مختلفاً عنهم وهذا الشعور وحده كفيل بان يدفع الطفل شعوريا أو لاشعوريا إلى تحطيم موهبته .

٦) الأطفال المبدعون لهم قيم مختلفة :

قد يختلف الأطفال المبدعون عن غيرهم من الأطفال في القيم والاتجاهات . إن قدرة الطفل الفائقة علي التفكير المشعب ، والآراء غير العادية واستقلاله في التفكير . هذه القدرات في حد ذاتها تزيد من احتمال تكوين قيم واتجاهات تتباين عن معايير زملائه في الجماعة .

٧) الطفل المبدع يبحث فرديته الفريدة :

قد يضيق الموجهون والمدرسون من الأطفال المبتكرين حينما يسعون لخلق المشكلات لأنفسهم بان يعملوا شعوريا علي أن يكونوا مختلفين عن غيرهم سعيا نحو فرديتهم ، وتبدو هذه الفردية في الأطفال المبدعين حينما يختاروا منها العديد كلها غير مألوفة أو نادرة بعكس الأطفال الأذكياء عادية معروفة .

(حلمي المليجي ، ٢٠٠٠ ، ص ص٣٦٨-٣٧٤)

النظريات التي تفسر التفكير الإبداعي :

قد أكدت سناء محمد نصر (٢٠٠١) علي أن هناك نظريات عديدة اتبعها بعض المفكرين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي ومن أهم النظريات (التحليلية ، الارتباطية ، الجشطالتية ، الوجودية ، السمات) .... **وفيما يلي عرض لهذه النظريات :**

(١) نظرية التحليل النفسي :

يري فرويد إن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الطفل كحيلة دفاعية لمواجهة الطاقة الليبيدية التي يقبل المجتمع التعبير وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية ، ويكون الإبداع استمرار للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلا صغيراً . (سناء حجازي ، ٢٠٠١ ، ص ٢٦)

وربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور . فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته فان تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى أو يتم تعويضها فالإبداع طبقا له يمثل شكلاً صحياً من أشكال التعويض وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي يتم إشباعها في أهداف إنتاجية . (انشراح الشرفي ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٦)

ويميز يونج بين نوعين من اللاشعور إحداهما شخصي ، وهو ما تكلم عنه فرويد ، والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملا خبرات الأسلاف وتراثهم . وهذا اللاشعور الجمعي عند يونج هو مصدر الإبداع . (حسن عيسي ، ١٩٩٤ ، ص١٦٦)

(٢) النظرية الارتباطية :

وتري هذه النظرية بان عملية التفكير المبدع تتمثل في القدرة علي تكوين عناصر ارتباطيه بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة من اجل مقابلة متطلبات معينة أو من اجل تحقيق فائدة ما متوقعة وتعرف نظرية الارتباطات عملية الإبداع علي إنها : "تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة وكلما كانت عناصر التشكيلية الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوي الإبداع في عملية الحل" . (جليل شكور ، ١٩٩٤ ، ص ١٦١)

وتشير نظرية الارتباطات إلى العملية التي تتحول بها الحالات العقلية إلى مجموعة واحدة مترابطة مما يجعل إحداهما تؤثر في الأخرى ويؤدي الارتباط عن طريق التشابه إلى ما يسمي بالتفكير المناظر وهو أحد أسس عملية الإبداع .

ويتكون الجانب الذكائي للإبداع من مجموعة من العمليات المتكاملة لنشاطات الترابط والتفكك . ويشير مفهوم التفكك إلى عملية التخلص من بعض العناصر بسبب قلة الاهتمام بها أو عدم الميل إليها . وتهتم نظرية الارتباطات بالقدرة علي التفكير المنتج لدي الطفل ، وعن طريق استخدام عدد من الوصلات الارتباطية . يؤدي تشكيل وإعادة تلك الوصلات إلى عمليات الإبداع . (رمضان القذافي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٣)

(٣) نظرية الجشطلت :

تنظر وجهة نظر الجشطلت إلى مشكلة الإبداع والتفكير المنتج من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع وتصف حدوث عملية التفكير المنتج كما يلي :

في البداية يظهر جزء هام من المجال هو المركز ودون أن يبدو منفصلا عن باقي المجال ولتفسير ذلك تقول عندما يكون جزء من المجال البصري مختلفا في اللون أو الظل فإنه يبدو في هذه الحالة كشكل بينما يبدو ماسورة أرضية . ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكل بنائي مما يؤدي إلى إدخال تعديلات وإحداث تغيرات في المعني الوظيفي .

وتتضمن العمليات السابقة تجميع الموضوعات والمفردات وإعادة تنظيمها قبل أن يتم في المرحلة الأخيرة إعادة بناء المجال من جديد لإعادة التناسق إليه مما يؤدي بدوره إلى حدوث الاتزان .

ويمكن الإشارة إلى أن الإبداع حسب وجهة نظر الجشطلت تتمثل في القدرة علي النظر آلي مكونات المجال وإدراك العلاقات التي لايمكن تبنيها بالنظرة العابرة ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة .

وقد قامت هذه النظرية علي يد "فرتهايمر " الذي يري أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما ، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار . (هناء عبد العزيز ، ١٩٩٧ ، ص ٣٨)

(٤) النظرية الوجودية :

تهتم وجهة النظر بوصف عمليات الإبداع عن طريق وصف المبدع نفسه في لحظات إبداعية . وتعتمد الآراء التي تصف هذه العمليات علي التعريف التالي :

الإبداع : هو "عملية ولادة شيء جديد عن طريق التقابل" . ويفسر "روللو ماي" التعريف السابق بقوله أن أول ما نلاحظه في العمل الإبداعي هو التقابل .

وتشير وجهة النظر إلى عوامل الموقف وهل يحتوي علي عناصر يمكنها أن تتقابل مع مشاعر الفنان وأحاسيسه أم لا . في حالة الاكتفاء أو التقابل فأننا نتوقع أن الناتج عمل إبداعي .

(٥) نظرية السمات :

ويمثل أراء ووجهات نظر "جيلفورد" أهم النقاط التي جاءت بها نظرية السمات في مجال الإبداع ويري "جيلفورد" أن الذكاء يختلف عن الإبداع ، وان الأخير يعتمد علي مجموعة من العمليات التي لا تعود إلى ذكاء شخصي بقدر ما تعود إلى ما لديه من قدرات إبداعية خاصة . وتري نظرية السمات بان الإبداع سمة من السمات التي تميز الأطفال بعضهم عن بعض تبعا للفروق الفردية بينهم . (رمضان القذافي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٥)

**** كما يمكن وصف عملية الإبداع بأنها عملية تتطلب ما يلي :**

(أ) توفر حساسية مرهفة للتعرف علي المشاكل .

(ب) توفر القدرة علي طلاقة التفكير والتي تنقسم بدورها آلي أربعة عوامل هي :

- **الطلاقة اللفظية :** وتعني سرعة الكلام تلقائيا وبدون تردد .
- **الطلاقة الارتباطية :** وتشير إلى عدد الأفكار المترابطة التي يمكن إيجادها أو التعرف عليها .
- **الطلاقة التعبيرية :** وتشير إلى القدرة علي التعبير عن الأفكار بسهولة ويسر .
- **طلاقة الأفكار :** وتشير إلى القدرة علي إيجاد اكبر عدد من الأفكار بسهولة .

(ج)مرونة التفكير وتتكون من :

- المرونة التلقائية : وتشير إلى الطلاقة العفوية في التعامل مع الكلمات والأعداد .
- المرونة التوافقية : وتبدو في القدرة علي التفكير الأصيل وإعادة تعريف الأشياء والأشكال والرموز ، والعوامل اللغوية . (رمضان القذافي ، ٢٠٠٠ ، ص ص٧٥-٧٩)

أساليب قياس مهارات التفكير الإبداعي :

من معرفتنا لمفهوم الإبداع طبيعته اتضح لنا تعقيد هذا المفهوم لاختلاف النفسانيين في طرق دراسة الإبداع وتحديد طبيعته ومن ثم فان قياس التفكير الإبداعي يعد من الأمور الصعبة في مجال القياس النفسي وقد لخص "هو سيفر" (١٩٨١) أساليب قياس الإبداع علي النحو التالي :

١) اختبارات التفكير المنطلق التي تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء بالتفاصيل .
٢) ميول أو اتجاهات المخترعين نحو صياغة نظريات جديدة أو التفكير في اكتشاف أساليب جديدة لمواجهة مشكلة معينة أو موقف معين .
٣) مقياس الشخصية التي تكشف عن سمات التخيل والانتباه أو الاهتمام أو الانعكاسية والمرونة والاستقلال .
٤) دراسات الحالة "أي دراسة تاريخ المبدعين والخبرات الذاتية التي مروا بها في مراحل نموهم المختلفة والبيئية والاجتماعية الثقافية التي فيها" وأنشطة الوقت الحر لديهم بالإضافة إلى دراسة تاريخ العائلة .
٥) تقديرات المعلمين للقدرات الإبداعية لتلاميذهم الذين يتميزهم بقدراتهم العالية في الطلاقة (إعطاء عدد كبير من الأفكار لكل موقف) والمرونة (اختلاف الأفكار التي يقدمونها في مواجهة موقف معين) ، والاختراعية والأصالة والإثراء بالتفاصيل (أي إعطاء أفكاراً تتضمن اكبر قدر من التفاصيل) .
٦) تقديرات الأقران وهذه الطريقة تستخدم نفس المعايير التي يستخدمها المعلم في تقديرات الأطفال الإبداعية . وقد يكون الأقران أطفالاً أو مهندسين أو علماء .
٧) تقديرات رؤساء العمل أو تقديرات الخبراء في مجال تخصص الطفل .

٨) الحكم علي الإنتاج : مثل تقييم رواية أو مسرحية أو تقييم لوحة فنية أو عمل علمي في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة .

٩) تقديرات اللجان العلمية مثل المعماريون و الرياضيون أو المعلمون أو الإداريون .

١٠) الأنشطة الإبداعية الواردة في التقارير الذاتية : هذه الأنشـــطة تتضـــمن الإنجـــازات العلمية أو الأدبية أو الموسيقية كما هو موضح بمعارض الفنـــون الخـــاص بهـــم أو بأشعارهم المنشورة أو رواياتهم المنشورة.(محمود منسي، ١٩٩٤، ص ص٦٩-٧٠)

ثانياً : الأنشطة التربوية التي تنمي الإبداع عند الأطفال :

لا شك أن ما يتعلمه الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة المعرفية يمثل أهمية كبيرة بالنسبة لهم مهما كان "جديدا أو شاقا ولكن هؤلاء الأطفال يميلون إلى التفكير والتساؤل والتحاور بدلا من الحصول علي الإجابة جاهزة ، كما يبدو قدراً مناسباً من التركيز ويدمجون بين الحدس والمفهوم ويهتمون بالتفاصيل ، ومن ثم فان كل ما يلاحظه يري أنه غير منتبه أو شارد أو يعاني من قصور الانتباه وهو ما يزيد من إثارته العقلية التي لا تتوقف حتى عندما ينام وتتساوي هذه السمة (الإثارة العقلية الزائدة) مع التركيز الزائد علي أشياء معينة وذلك من جانب الأطفال المبدعين والتي تجعلهم يبدون شاردين" . (عادل عبد الله ، ٢٠٠٣ ، ص ص٢٧-٢٨)

فقد تتفق نتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية مثل دراسة سوزان احمد يوسف (١٩٨٣) علي معرفة اثر استخدام اللعب التركيبة التي تعتمد علي الفك والتركيب علي تنمية قدرات الطفل الابتكارية في سن ما قبل المدرسة وأيضا إلى معرفة ما إذا كان تأثير أدوات اللعب يختلف تبعا لاختلاف الجنس بنين وبنات من حيث تنميته للقدرات الابتكارية للطفل .(سوزان فراويلة ، ١٩٨٣ ، ص ١٠٠)

دراسة بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣) علي أهمية أسلوب حل المشكلات من خلال الأنشطة والمهارات المعرفية التي تقدم لأطفال ما قبل المدرسة بغض النظر عن طبيعة سلوك الأطفال بما يتفق مع طبيعة مرحلة النمو .

دراسة (Howe, Frederick C., 1993) استهدفت إلى اكتشاف الأطفال المبدعين ذوي صعوبات التعلم النمائية بمرحلة رياض الأطفال ، وتطبيق برنامج أنشطة حركية يعمل

على تنمية المهارات الحركية ، والمهارات المعرفية ، لدى هؤلاء الأطفال ، وقد أوضحت النتائج تحسن أداء أطفال عينة الدراسة .

وتوصلت نتائج دراسة (Giordano, Gerard; Stuart, Sheela, 1994) إلى أن أنشطة اللعب لها دور أساسي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث تعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال عينة الدراسة ، وتساعدهم على إقامة علاقات اجتماعية جديدة مع زملائهم في حجرة النشاط ، وتنمية روح التعاون لديهم .

وقد توصل محمد أحمد عبد اللطيف (١٩٩٦) في دراسة أثر استخدام أنشطة اللعب على النمو المعرفي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أن أنشطة اللعب المختلفة تعمل على النمو المعرفي لأطفال مرحلة الرياض .

دراسة هدي فتحي حسانين (١٩٩٧) علي أن اللعب الحر أو المحبب إلى نفس الطفل هو الأسلوب الأمثل ملائمة لتنمية الإبداع عند طفل الروضة .

دراسة (Kosberg, Bernard, et.al, 1999) والتي هدفت إلى تقديم الأنشطة التعليمية الإبداعية والرياضية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال من الأقليات بأمريكا ، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن في السلوك الوجداني ، والاجتماعي وتنمية روح التعاون ، وتحسين المهارات اللغوية ، والاعتماد على النفس ، والاتصال ، والمهارات الحركية ، وتحسين عمليات الإدراك الحسي .

دراسة "ماك سيلر" McClure (١٩٩٩) والتي هدفت إلى تضمين الفسحة الدراسية المخصصة للعب للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي ، والتي أظهرت النتائج أن فسحة اللعب تعمل على تنمية التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (عبد الفتاح الفولي ، ٢٠٠٠)

دراسة بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠) علي تنمية بعض الأساليب المعرفية كالانتباه والتذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم .

دراسة فرماوي محمد فرماوي (٢٠٠١) علي أهمية استراتيجيتي القصة ولعب الدور في تنمية التفكير الإبداعي لدي أطفال الروضة .

دراسة McClure, Chery1(1999) علي أن اللعب عملية ممتعة ومسلية وعملية داخلية ، وهى الأساس النشط للنمو المعرفي والاجتماعي والحركي واللغوي لدى الأطفال وأي خبرات يحصل عليها الطفل ذو صعوبات التعلم في أثناء ممارسته لبعض الأنشطة واللعب يزيد من الاستجابات ذاتها .

كما أكدت هذه الدراسات علي أن الأنشطة التعليمية المعرفية واللغوية مثل القصة وأسلوب حل المشكلات ولعب الدور وغيرها تلعب دورا مهما في حياة الأطفال الصغار وتؤثر في أفكارهم وتعبيراتهم وأنشطتهم ، كما اتفقت علي أهمية الكشف عن قدراتهم الإبداعية وأكدت علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم ولقد صاحب ذلك الاهتمام في الآونة الأخيرة . بدراسة أساليب وطرق تكوين القدرات الإبداعية وتنميتها .

وتعرف الأساليب المعرفية بأنها طرق وأساليب الأداء التي يفضلها ويستخدمها الفرد فيما يدركه من حوله بالإضافة إلى تنظيم خبراته الخاصة بالذاكرة مع استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة والتفكير فيما يواجهه من مشكلات .

ويمكن التمييز بين القدرات العقلية والأساليب المعرفية علي اعتبار أن القدرات العقلية تعتمد علي مستوي الأداء من حيث الدقة والمهارة ترتكز الأساليب المعرفية علي شكل النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أو أداء السلوك .

وتتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه ، فهي تشير إلى الفروق الفردية في إدراك الأفراد وتفكيرهم في أسلوب امثل لحل المشكلات ومن ثم تحدد الأساليب المعرفية في مضمون العملية النفسية ، وهذه الخاصية نتيجة طبيعية وذلك لان نشأة الأساليب المعرفية كانت معملية ، إذ يكون التركيز فيها منصبا علي العمليات النفسية .

فالأنشطة العقلية المعرفية تساعد الأطفال علي أن يدركوا عالمهم الخارجي وينمي مهاراتهم اليدوية والعقلية ، ويقوم الأطفال بالاستكشاف فيتعلم ويحصل علي المعلومات بنفسه وتزداد الحصيلة المعرفية واللغوية ويتدرب علي حل المشكلات وتنمو لديه روح الإبداع والابتكار ويساعد اللعب علي نمو الطفل من الناحية الاجتماعية فيتعلم النظام ويحترم الجماعة ويدرك قيمة التعاون والمصلحة العامة ويقيم العلاقات الجيدة مع الآخرين ويتعاون معهم في

حل المشكلات مما يساعده علي التخلص من الخجل والتمركز حول الذات ، كما يتعلم السلوك الخلقي وضبط النفس والصبر والإحساس بشعور الآخرين ويكون صورة سلبية عنهم وعن الآخرين .

وبهذا يعتبر اللعب أحد الأنشطة العرفية ويتمثل في (البناء والهدم – تكوين الأشكال الهندسية – اختيار عناوين لقصص) حيث يعتبر اللعب أداة هامة ونشاطا هادفا يساعد علي نمو الأطفال بشكل طبيعي كما يسهم في عمليات التعلم واكتساب الخبرات الجديدة وممارسة نشاطات تسهم في مقابلة المتطلبات الأكاديمية أو الحياتية علي حد سواء . (محمد العطار ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩١)

كما أكدت نظريات النمو النفسي والتوجهات التربوية الحديثة على أن اللعب هو أكثر الوسائل فاعلية لتحقيق تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنميتهم وبناء مهاراتهم وذكائهم . (ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٣ ، ص ١٨)

كما تهدف دراسة "ماتير" ، "كارنز" (Mateer & Cerus; 1996) إلى تمييز التذكر والانتباه لدي أطفال ما قبل المدرسة (ذوي صعوبات التعلم) أسفرت نتائج الدراسة إلى أن القدرة علي التذكر تنشط بصورة اقوي في المواقف المشوقة للطفل والتي لها صلة باهتماماته فالأنشطة الهادفة هي التي تحدد عمق وفاعلية خبرات الطفل . ومن ثم تنمية النشاط الوفي لديهم وأنة كلما كان النشاط المعرفي في سياق له معني للطفل كان أكثر فاعلية. (Mateer & Cerus; 1996, P.1)

فقد تسهم الأنشطة في تنمية الطفل تنمية شاملة معرفيا وسلوكيا ووجدانيا ولذا فإنها تسهم في تنمية مهارات وقدرات الأطفال وبالتالي تظهر المواهب المختلفة وتتضح القدرات الحقيقية وتنمو القدرات الإبداعية والابتكارية بمختلف أنواعها ، فهي تساعد الطفل علي إشباع رغباته الإبداعية والفكرية واهتماماته العلمية وكل ذلك يسهم في تنمية الروح المهارية والابتكارية وكوامن الإبداع عند الأطفال . (إسماعيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٣ ، ص ص١١٨-١١٩)

فقد أكد "كريستين ماكنتاير" (٢٠٠٤) على أن ألعاب الفك والتركيب تعمل على تقوية المهارات الحركية ، فإنها يمكن زيادة فائدتها لدعم النمو الذهني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . (كريستين ماكنتاير ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٢)

كما يعمل اللعب علي تنمية أهم المفاهيم لدي الأطفال من خلال أنشطة اللعب فيتعلم الطفل معني بعض المفاهيم مثل أعلي وأسفل ، كبير وصغير ، وتسهم خبرات اللعب في إنماء معارف الطفل عند بناء وترتيب الأشياء في مجموعات فيتعلم الطفل كيف يصف وكيف يحس الأشياء ومن ثم يدرك الوظيفة ويعمل علي الربط بين الشيء ووظيفته . (محمد البغدادي ، ٢٠٠١ ، ص ١٤)

أهم البرامج التي تستخدم مع أطفال التربية الخاصة :

لقد تعددت البرامج التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي مع أطفال التربية الخاصة (صعوبات التعلم) وذلك علي سبيل المثال وليس الحصر .

(١) برنامج بلوم Bloom :

إن الهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيقه هو تطوير مهارات التفكير من المستويات العليا . وهو أداة مفيدة لكل من المعلمين والأطفال حيث أنه يقترح أنشطة تعليمية تتدرج في صعوباتها في المجالات المعرفية التالية : (المعرفة ، الاستيعاب ، التطبيق ، والتحليل ، التركيب ، التقييم) . (جمال الخطيب ، مني الحديدي ، ١٩٩٧ ، ص ٣٧٧)

(٢) برنامج دودج وهيرومان لتنشئة الأطفال المبتكرين :

يقدم هذا البرنامج بعض الطرق البسيطة التي تساعد علي تنمية إبداع الأطفال ومن هذه الطرق (حكاية قصة لهم قبل النوم- النزهة إلى حدائق عامة ليكتشفوا ما يحيط بهم- مشاركتهم للعب يشعرهم بالمتعة ، الحوار والتفاعل معهم ، عمل الأشكال الورقية ، بناء المباني بالمكعبات ، عدم فرض الطفل بالذي يجب أن يفعله) . (محمد حبيب ، ٢٠٠٠ ، ص ص٢٩٧-٢٩٩)

(٣) برنامج رنزولي (1978) . Renzulli,J :

اقترح رنزولي برنامجا اثرائيا للأطفال ، وهذا البرنامج يعتبر ذو قاعدة معلوماتية واسعة يهدف إلى تعليم الأطفال عمليات التفكير الإبداعية والناقدة ، واستند رنزولي في تطوير هذا البرنامج إلى فلسفة النشاط المشترك الذي كان جون دوي قد اقترحها والتي تتضمن الخبرة والتواصل والتفكير الناقد **ويشتمل هذا البرنامج الاثرائي على ثلاثة عناصر وهي :**

أ- **الأنشطة الاستكشافية** : وتتضمن الخبرات والنشاطات التي يتم تصميمها بهدف تهيئة الظروف للمتعلم المبدع للتعامل مع الموضوعات التي قد يطور اهتماماً كبيراً بها . هؤلاء الأطفال يقررون إذا كانوا يستكشفون بتعمق أكبر في مجال اهتمام ما أو إذا كانوا سيختارون القيام بمزيد من البحث حول موضوع معين أو مشكلة معينة .

ب- **الأنشطة الموجهة نحو مهارات محددة** : وتتضمن المواد والطرائق والأساليب التعليمية التي تسعي إلى تطوير عمليات التفكير والعمليات الشعورية المتطورة والعليا ، وهذه العمليات تشمل التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير التشعيبي ونمو الوعي والتفكير الإبداعي والبناء وأساليب البحث ..

ج- **الأنشطة الوجهة نحو حل المشكلات** : تتضمن أنشطة يصبح فيها الطفل باحثا نشطا وحقيقيا لمشكلة حقيقية باستخدام أساليب البحث والدراسة المناسبة . (Renzulli, J., 1978, Pp. 60,180-184)

وقد تبنت الباحثة هذا البرنامج في متني الدراسة العملية لها حيث أنه يتناسب مع برنامج الدراسة الحالي .

(٤) برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي :

وقد صمم هذا البرنامج لأطفال المرحلة الابتدائية في الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي وذلك بهدف التفكير الإبداعي لدي الأطفال ويتألف هذا البرنامج من ٢٨ درسا مسجلا علي أشرطة كاسيت مع تمارين مطبوعة مرافقة لها .

(٥) برنامج خاتينا للتدريب (١٩٧٣) :

صمم هذا البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي للأطفال والراشدين ، ويتضمن هذا البرنامج عدة صور لأدوات وبرامج تدريب علي التفكير الإبداعي . (عبد الرحمن سليمان ، صفاء غازي ، ٢٠٠١ ، ص ص١٨٠-١٨٢)

ثالثاً: صعوبات التعلم لدي طفل ما قبل المدرسة Learning Disabilities

إن ظاهرة الصعوبات التعليمية كانت ومازالت محور حديث التربويين علي مختلف الأصعدة التربوية والتخصصات في المؤسسات التربوية المختلفة وقد اعتبرت من القضايا

العصرية التي يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لدي الدول الغربية . تميز هذه الظاهرة الأطفال الذين يظهرون عاديين في العديد من المواقف الاجتماعية والحياتية الاستقلالية ، ولكنهم يظهرون كالمعاقين تعليميا ، ومع الوقت يحظون بألقاب جارحة وغير عادلة مقارنة بأقرانهم الذين قد يكون أداؤهم العقلي اقل منهم ومع ذلك يتقدمون في العديد من المجالات العلمية والحياتية . إن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الإعاقات المخبأة ، يشعرون بعدم الثقة بالذات مما يؤثر أو يحبط تقدمهم بالشكل الطبيعي ، وبالتالي يتعثرون في المضي قدما نحو تحقيق الأهداف المتوقعة منهم كسائر رفاقهم من نفس العمر . (محمد زياد ، ٢٠٠٢ ، ص ١)

فقد أكدت دراسة Bear, G .& Minkek . (1996) بعنوان الانحراف الإيجابي في توكيد قيمة الذات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تهدف إلى أثر التعزيز علي توكيد قيمة الذات الأكاديمي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت العينة من (٨٤) طفلاً وطفلة بالصف الثالث الابتدائي وصنفهم من العاديين والنصف الآخر من ذوي صعوبات التعلم ، وكانت الأدوات اختبار وكسلر للذكاء لتحديد ذوي صعوبات التعلم واختبارات تحصيلية في القراءة والحساب وكذلك استخدام التعزيز اللفظي الشفوي ، وقد أشارت النتائج إلى أن التعزيز اللفظي من المعلمة له أثر إيجابي علي تقدير الأطفال لذواتهم . (Bear, G& Minke, K., 1996, Pp.1,19,23-32)

فقد تبدأ الصعوبات التعليمية منذ الطفولة المبكرة وقد تستمر مدي الحياة . هذه الصعوبات تصيب الذكور والإناث علي السواء وتتواجد في جميع الطبقات الاجتماعية علي اختلاف تنوعها والحضارات علي اختلاف تشعبها .

كما هدفت دراسة Santos- Sarita- Prospero (1998) بعنوان "دراسة مقارنة بين الأطفال المعوقين علي أنهم في عرضة لصعوبات التعلم والأطفال الذين ليسوا في عرضة لصعوبات التعلم" إلى تعرف الأطفال الذين في عرضة لصعوبات التعلم باستخدام المقاييس الخاصة ، وبعد ذلك مقارنة الأطفال الذين في عرضة مرتفعة مع أولئك الذين ليسوا في عرضة من خلال المتغيرات الاجتماعية الثقافية ، ولقد كانت المتغيرات الثقافية الاجتماعية هي "الروتين المنزلي للأطفال الصغار ، أساليب أمهاتهم في الإرشاد والتوجيه في أثناء الأنشطة التعليمية- واعتقاد الأمهات فيما يتعلق باللغة والمقدرة علي القراءة والكتابة . هذا وقد تم استخدام البيانات الآتية من الاختبارات ، تقديرات المدارس الرسمية ، المقابلات

الشخصية مع الأمهات ، والمعايير المنزلية المتعددة . كل هذا تم استخدامه من اجل فحص العلاقات الغير مباشرة الحادثة والمؤثرة في النمو عند الأطفال .

وقد **أشارت نتائج الدراسة إلى** نهاية سنوات الحضانة عند الأطفال الذين تم تحديدهم أو تعريفهم في عرضة لصعوبات التعلم- يكون من الملاحظ أن هناك اختلافاً بينهم وبين نظرائهم الذين ليسوا في عرضة ، الأطفال الذين في عرضة لصعوبات التعلم يبرهنون علي مستويات منخفضة من الحساسية- مستويات منخفضة من القدرة علي القراءة والكتابة عامة- يبدو عليهم عدم المقدرة علي مراقبة أدائهم الذاتي .

والنتائج التي أتت من بيئات المنزل أشارت إلى أن الأطفال الذين يكونون في عرضة لصعوبات التعلم يتلقون تعليمات لفظية وتفسيرات من أمهاتهم في المنزل ويشاهدون التلفاز أكثر مما يفعل الأطفال الذين ليسوا في عرضة . الأساليب الإرشادية للأمهات لا تختلف في الحالتين إلا أن أمهات الأطفال الذين في عرضة يكون من السهل إحباطهم ومللهم من التفاعل مع أطفالهم أثناء المهام التعليمية (Santos Sarita Prospero,1998,Pp.1-5)

أما بالنسبة إلى انتشار الظاهرة ، تفيد الإحصائيات العالمية ، إن نسبة الأفراد الذين يعانون من الصعوبات التعليمية قد تصل إلى (٣٠%) حيث يعتمد ذلك علي نوعية وشمول أدوات وطرق التشخيص ، إضافة إلى القرارات المتعلقة بمدي شدة أو بساطة الإعاقة . فإذا كانت المعايير المستخدمة متشددة وتصر علي أجزاء جميع الفحوصات اللازمة (مثل فحوصات طبية ، وعصبية ، ونفسية ، وأكاديمية ، .. الخ) فان ذلك يقلل بشكل ملموس من نسبة المصنفين بتلك الصعوبات ومن جهة أخري يمكن لتلك النسبة أن ترفع عندما يتم اختيار هؤلاء الأطفال دون اللجوء إلى معايير متشددة وعندهم يتم دمج ذوي الصعوبات الطفيفة إلى القائمة إضافة إلى ذلك فقد تزيد النسبة في المجتمعات النامية عنها في المجتمعات المتقدمة . (Lerner, J., 1993, P. 5-7)

وقد واكبت إقرار القانون (٩٤-١٤٢) ظاهرة النمو المطرد والإيقاع السريع لمجال صعوبات التعلم . فمع حلول عام (١٩٨٧/٨٦) كانت المدارس العامة تقدم خدمات التربية الخاصة لحوالي (٢) مليون طفل من ذوي صعوبات التعلم .

وقد أحرز مجال صعوبات التعلم تقدماً هائلاً ومطرداً خلال العقد الأخير من هذا القرن على مختلف المستويات أو المحاور (السياسة الحكومية والمنظمات ونمط الاضطراب أو العجز أو الصعوبات وأصبح التوجه المعرفي مسيطراً على أساليب التشخيص والمعالجة).

شكلت المحاور التالية أهم ملامح ومظاهر الاتجاهات المعاصرة لمجال صعوبات التعلم :

- الناحية التشريعية .
- طرق وأساليب التدريس .
- مشكلة التعريف .
- اتساع منظور صعوبات التعلم ليشمل كل الأعمار .

- لم يخل مجال صعوبات التعلم من العديد من المشكلات مثل :

- مشكلة التعريف .
- مشكلة الهوية .
- التقويم .
- عدم التجانس .
- التربية النظامية .
- التدريس المتميز .
- تداخل الصعوبات وتداخل تأثيرها . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ص٩٣-٩٥)

وبالإضافة إلى ذلك يوجد اتفاق عام أن الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية لديهم صعوبات في التعلم ، ولكن ليس بالقطع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات انفعالية وعاطفية ، وليست المشكلات السلوكية أو العاطفية هي السبب الرئيسي في صعوباتهم التعليمية . فعندما يتعرض الأطفال ذوي صعوبات التعلم للفشل في الروضة فان ذلك قد يجعلهم اقل انتباها لمتطلبات الروضة وأقل دافعيا نحو الأنشطة المدرسية كذلك . (Samuel, A . Kirk, & et.al., 1993, P. 230)

إن مجال صعوبات التعلم بحاجة إلى اهتمام وعناية بشكل أكثر وخصوصا عملية أعداد الأطفال للعمل بشكل فردي في المكان التربوي المناسب ، ولهذا يجب توفر الأنشطة والخبرات التربوية المناسبة لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وان توفر النماذج الجيدة

لاستخدامها في القاعات الدراسية ، وكذلك النشاطات التي يجب أن تصمم حول مشاكل الحياة الحقيقية . (Parmar, R ., And J .Cawley, 1997, Pp. 30,79-188)

- **ماهية الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم :** في تلك المرحلة يبدأ الأبوان في أدراك أن هناك شيئا ناقصا لان الطفل لا يظهر اهتماما بألعاب البناء فقد يعجز الطفل عن إبقاء شكل الصورة في ذهنه بينما يحاول ترتيب القطع المكونة لها أو العجز عن إدراك كيف يمكن

توفيق الأجزاء معا ، حتى يفتقد للمهارة اللازمة لإكمال الصورة . كما قد يفتقد الدافع أو التركيز اللازم لمحاولة أداء مثل هذا النوع من النشاطات كما تظهر في تلك المرحلة مشكلات التوافق الحركي حيث يقوم الطفل بأداء أكثر من فعل أثناء تعامله مع القطع المكونة للصورة كما قد يقود الإحباط الناتج عن عدم القدرة علي إتمام اللعبة لحالة مزاجية سيئة .

وبالإضافة إلى كون الألعاب البنائية تعمل علي تقوية المهارات الحركية فأنها يمكن زيادة فائدتها لدعم النمو الذهني أيضا مثل سؤال الطفل عن كيف يترك البناء فجوات للأبواب والنوافذ عند بناء البيوت الحقيقية؟ وإصدار تعليق مثل أنا أرغب في الحياة في المنزل مثل هذا . حيث تشجع مثل تلك التعليقات للطفل علي الاستمرار في الحوار . (كريستين ماكنتاير، ٢٠٠٤ ، ص٤٢)

فقد تعددت تعريفات صعوبات التعلم علي سبيل المثال وليس الحصر فقد يشتمل مفهوم صعوبات التعلم علي مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا شك بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية .

فمنذ عام (١٩٦٣) حاول عدد كبير من الأفراد تعريف صعوبات التعلم ولكن أحدا لم يضع تعريفا مقبولا للجميع .

فهناك تعريف الحكومة الاتحادية (١٩٨١) ينص علي أن صعوبات التعلم عبارة عن : مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو القدرات الرياضية وتعتبر هذه الاضطرابات أصيلة في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخري مثل (إعاقة حسية ، أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي واجتماعي) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل

الاختلافات الثقافية ، التعليم غير الملائم ، عوامل نفسية) فان صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات . (زيدان السر طاوي ، عبد العزيز السر طاوي ، ١٩٨٨ ، ص ص١٤-١٦)

- كما عرف خالد بن حمد المالك صعوبات التعلم بأنها : مجموعة من الأطفال موجودين في المدارس العادية وهؤلاء الأطفال يعانون من قصور ذي منشأ عصبي يؤدي إلى اضطراب في واحدة أو اكثر من العمليات النمائية الأساسية كالانتباه أو التفكير أو التذكر أو النطق أو اضطراب وضعف في المجالات الأكاديمية . (خالد بن حمد ، ٢٠٠١ ، ص ص١-٥)

- وأيضا قد عرف فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) صعوبات التعلم بأنها : اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعبر عن نفسها في نقص القدرة علي الاستماع أو الحديث . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ص٧٩-٨٠)

- وقد عرف فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) صعوبات التعلم بأنها : فئة من ذوي الحاجات الخاصة يتسمون بالذكاء العادي ومع ذلك يعانون من مشكلات التعلم . ويطلق علي هؤلاء أحيانا تسميات أخرى مثل التأخر الدراسي ، وبطء التعلم ، التفريط التحصيلي ، عسر الأداء الوظيفي للمخ ، عجز التعلم . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٦٠٩)

وتذكر منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) تعريفا لصعوبات التعلم حيث أنها تؤثر علي قدرة الطفل في تفسير ما يراه وما يسمعه أو ربط المعلومات من تلك الأجزاء المختلفة في المخ وهذه الصعوبات تظهر بطرق مختلفة مثل صعوبات الكلام أو الكتابة أو الانتباه أو الإدراك أو التكيف أو التحكم في النفس (National Institute of Mental, 1999, P.10)

كما عرف عثمان فراج (١٩٩٩) صعوبات التعلم بأنها : فئة تختلف تماما عن الفئات الثلاث : التخلف العقلي ، وبطء التعلم ، والتأخر الدراسي . فهي تضم أطفالا يتمتعون بذكاء عادي أو ربما عال ، ومع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يعانون في التحصيل الدراسي والتقدم في السلم التعليمي . (عثمان فراج ، ١٩٩٩ ، ص ١٦)

- **ويعرف دونالد ألكسندرو Donna D' Alessandro, M.D. (٢٠٠١)** **صعوبات التعلم** بأنهم أطفال يكون أداؤهم جيداً في أحد الأنشطة ولكنهم يجدون صعوبة في أنشطة أخري فمن الممكن أن يكون الطفل ممتازاً في الأنشطة المعرفية ولكنه لا يستطيع أداء الأنشطة اللغوية . (Donna D' Alessandro, M .D., 2001, P. 2)

- **فقد عرف السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠) صعوبات التعلم بأنها :** مجموعة غير متجانسة من الأطفال داخل الفصل الدراسي العادي ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى . وهذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أن ترجع إلى وجود تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا يرجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة . (السيد سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٦)

- **ويعرف سيد عثمان (١٩٧٩) الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بأنه :** الطفل الذي لا يستطيع الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي ، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوي التمكن الذي تؤهله قدراته إليه . ولا يتضمن دلك الطفل المتخلف عقليا أو المعاق جسميا أو حسيا (حسن مصطفي ، ٢٠٠١ ، ص١٩٤)

- **وقد عرفت نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢) صعوبات التعلم بأنها :** اضطرابات في التعلم تتضح في كل من المواقف الأكاديمية والاجتماعية والتي تشمل واحدة أو أكثر من العمليات الضرورية الخاصة بالاستخدام المناسب للغة المنطوقة أو رموز الاتصال . (نصرة عبد المجيد ، ٢٠٠٢ ، ص ص٨٨-٨٩)

- **وقد عرف صلاح عميرة علي محمد (٢٠٠٢) صعوبات التعلم بأنهم :** الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عادي علي الأقل ، ويظهرون تباعدا دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي ، كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) في المجال الأكاديمي (القراءة و الكتابة) . ولا يستفيدون من أساليب وطرق التدريس العادية داخل وخارج الفصل

العادي المناسب لأعمارهم الزمنية ، ولا نرجع هذه الصعوبة للإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي . (صلاح عميرة ، ٢٠٠٢ ، ص ص٢٢-٢٣)

تصنيف صعوبات التعلم :

لقد تعددت التصنيفات الخاصة بصعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال ، فمن المهنيين من أكد بأن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم ، في حين ذهب آخرون إلى أن الصعوبة في الانتباه تعتبر الأساس الذي يجب الاعتماد عليه في تصنيف اضطرابات وصعوبات التعلم وركز تصنيف مكتب التربية الأمريكي علي الاضطراب في العمليات النفسية كأساس لصعوبات التعلم ومنها : اضطراب الذاكرة ، إدراك الشكل والخلفية، أو مشكلات الإدراك : البصرية أو السمعية .

- ويصنف فتحي الزيات (١٩٩٨) صعوبات التعلم إلى خمس فئات رئيسية :

١. النمط العام لصعوبات التعلم
٢. صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم .
٣. صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي .
٤. صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة .
٥. صعوبات التعلم المتعلقة بالإنجاز والدافعية .

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث أن كل من حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠١) ، محمد زياد (٢٠٠٢) ، فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) ، زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨) ، وغيرهم من علماء النفس وقد اتفقوا علي أن أشهر التصنيفات لاضطرابات وصعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين هما : (صعوبات التعلم النمائية ، وصعوبات التعلم الأكاديمية) .

أولاً : صعوبات التعلم النمائية :

وتشتمل علي المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية ويظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة ، وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والعرفية ومنها .

١. **اضطراب الانتباه :** حيث يتشتت انتباه الطفل ويصعب عليه الاستجابة للمثيـــرات : السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الإحساس بالحركة ومن ثم يصعب علـــي الطفـــل التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه علي المهمة التي بين يديه .

٢. **اضطراب الذاكرة :** وتظهر في عدم القدرة علي استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدرب عليه مما يؤدي إلى مشكلة في تعلم القـــراءة والهجـــاء والكتابـــة وإجراء العمليات الحسابية .

٣. **العجز في العمليات الادراكية :** التي تتضمن إعاقات في التناسق البصري الحركـــي ، والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية . . وغيرها مـــن العوامـــل الادراكية .

٤. **اضطراب التفكير :** خاصة العمليات الفعلية ، والحكم ، والمقارنة ، وإجراء العمليـــات الحسابية ، والتحقق ، والتقويم ، والاســـتدلال ، والتفكيـــر الناقـــد ، وأســـلوب حـــل المشكلات ، واتخاذ القرارات .

٥. **اضطراب اللغة الشفهية :** وترجع إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة ، وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكـــار لفظيـــا (حســـن مصـــطفي ، ٢٠٠١ ، ص ص١٩٦-١٩٨)

ثانيا : صعوبات تعلم أكاديمية :

هؤلاء الأطفال يتميزون بتأخرهم دراسيا عدة سنوات عن أقرانهم في نفس العمر في المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب علي النحو التالي :

- **اضطرابات في القراءة** حيث يتميز الطفل بعجز قدرته علي تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد وتميز الأصوات وعلاقتها بالكلام وتخزين المعلومـــات فـــي الذاكرة واسترجاعها في الوقت المطلوب .
- **اضطرابات الكتابة** حيث تتطلب من الدماغ القيام بعمليات ذهنية مركبة في آن واحد ، ومن هذه الوظائف ، استرجاع المفردات من القاموس اللغـــوي المخـــزن بالـــدماغ ، وتوظيف القواعد اللغوية ، وحركات اليد والأصابع والتنسيق مابين اليـــد والعـــين ، وتوظيف الذاكرة لتنسيق كل تلك العمليات .

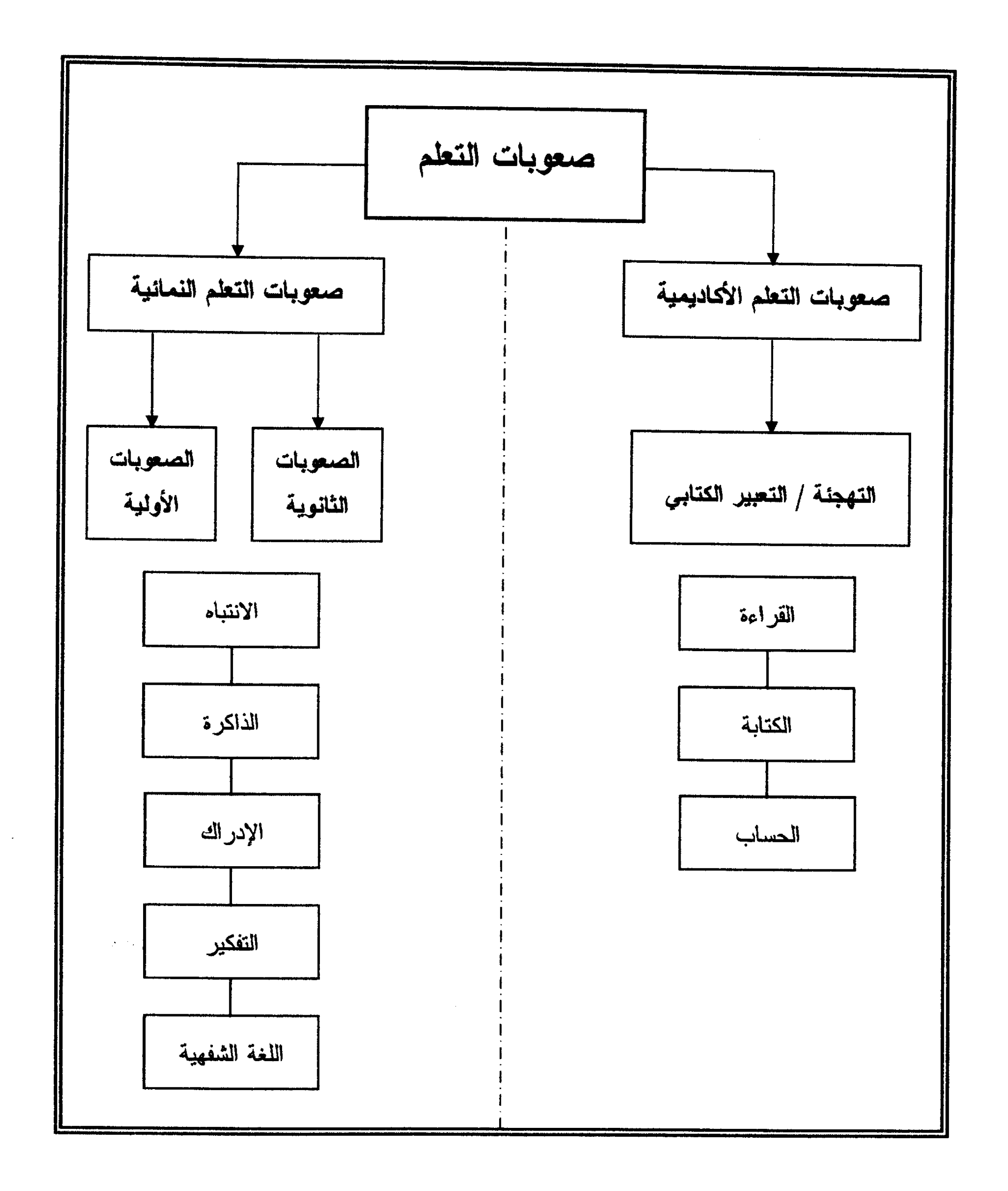
* **اضطرابات في المهارات الحسابية** ، حيث يصعب على الطفـل فهـم الإشـارات والمفاهيم المجردة ، والتفسيرات المنطقية للمفاهيم والرموز الرياضية ومن صـعوبة التفرقة ما بينها . (محمد زياد ، ٢٠٠٢ ، ص ص٣-٤)

وأخيراً يري كيرك وكالفانت أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما ، بـل هناك علاقة قوية بينهما- فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد وان يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية . (زيدان السرطاوي ، عبد العزيز السر طـاوي ، ١٩٨١ ، ص ص٦٦-٦٨)

ويري العديد من الباحثين أن أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي .

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي . وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية . علي أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرا وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه الإدراك والذاكرة . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ص٤١١-٤١٣)

وفيما يلي مخطط توضيحي يوضح هذين النوعين من صعوبات التعلم والصعوبات الفرعية لكل نوع :



خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

قد أكدت العديد من الدراسات والبحوث النظرية التي تناولت موضوع صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة علي أن هناك خصائص للأطفال ذوي صعوبات التعلم فمن هذه الدراسات علي سبيل المثال وليس الحصر دراسة : National Joint Committee

(١٩٩٣) ، زيدان السرطاوي (١٩٩٥) ، فتحي الزيات ، (١٩٩٨) ، Lowenthal, Barbara (١٩٩٨) ، السيد عبد الحميد (٢٠٠٠) ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) ، Bergert, Susan (٢٠٠٠) ، "كاترين روش"Catherine Ruche (٢٠٠١) ، "الكسندرو" Dona D'Alessandro (٢٠٠١) ، ومنظمة الصحة العالمية National Institute Of Mental health (٢٠٠١) ، "دونا" Donate (٢٠٠٢) ، "جيمس ميسنا" James j. Messina (٢٠٠٢) ، "سوزان باون" Susan Baum (٢٠٠٢) ، صالح عبد الله (٢٠٠٤) .

فقد أسفرت هذه الدراسات علي وجود عدة خصائص للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي :

١) تشتت في الانتباه ومستوي النشاط .
٢) بطء في المهارات الحركية ونمو الإدراك .
٣) تأخر في الكلام .
٤) اضطرابات انفعالية .
٥) فقدان العلاقات الاجتماعية مع الآخرين .
٦) الاندفاعية .
٧) الحركة الزائدة .
٨) قصور في الإدراك الحركي .
٩) صعوبات في التآزر العام .
١٠) اضطراب في الذاكرة والتفكير .
١١) مشكلات في القراءة والحساب .
١٢) اضطراب في الكلام والاستماع .
١٣) قصور في المهارات الذاتية .
١٤) صعوبة في تكوين المفاهيم وحل المشكلات .
١٥) صعوبة في التخطيط .
١٦) صعوبة في إدارة الوقت .
١٧) ضعف في التركيز .
١٨) صعوبات في القبض علي القلم والألوان .
١٩) عدم إتباع الإرشادات والتوجيهات اللازمة .

وقد أشارت نتائج هذه الدراسات علي أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقين تعليميا في الروضة لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة ، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع .

وأيضا قد كشفت دراسة زيدان السرطاوي (١٩٩٥) عن عدة نتائج أهمها :

١) هناك العديد من الخصائص السلوكية التي اتفق المعلمون عن شيوعها بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهمها حاجتهم إلى المراقبة بشكل مستمر وتشتت انتباهه بسهولة ، وعدم قدرتهم علي التركيز ، وصعوبة تنفيذهم للتعليمات وعدم قدرتهم علي الاستمرار في العمل .

٢) كانت جميع السلوكيات التي تشير إلى صعوبة أكاديمية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم مرتفعة وكان أهمها حاجتهم لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائهم والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية وفي القراءة وكتابة الكلمات والبطء في إنجاز العمل بالإضافة إلى حاجتهم إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم وكذلك صعوبة تطبيق ما تعلموه والتأخر في تسليم واجباتهم المدرسية وتدني قدرتهم علي الفهم

٣) تمثلت أكثر الخصائص الادراكية الحركية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنقص القدرة علي التمييز والقدرة علي الاستماع مع عدم فهم ما يسمعوه بالإضافة إلى قصور في استرجاع الأشكال الهندسية وعدم البراعة في أداء المهمات الحركية وضعف القدرة علي التوازن .

٤) تختلف خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدرجة دالة علي خصائص الأطفال العاديين .

٥) تختلف خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم عبر المستويات الصفية اختلافا دالا علي بعدي المجال الأكاديمي والمجال الادراكي الحركي ، في حين لم تظهر النتائج اختلاف الخصائص السلوكية عبر المستويات الصفية المختلفة .

العوامل المساهمة في صعوبات التعلم :

تعود العوامل المساهمة في صعوبات التعلم إلى العوامل التي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال الأبحاث والدراسات بتلك الصعوبات وبناء عليه فان العوامل المساهمة في صعوبات التعلم تظهر في عدم القدرة الجسمية والنمائية التي تحدث غالبا عند الأطفال الذين يعانون من الصعوبات في التعلم أكثر من الأطفال العاديين . وترجع تسمية العوامل المساهمة في بعض الأحوال إلى عوامل ارتباطيه وتكون في معظم الأحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب .

وتعتبر كل من عوامل ضعف البصر ، وضعف السمع واضطراب التوجه المكاني ، واضطراب الجانبية .. الخ عوامل جسمية تؤثر في عملية التعلم ولكنها ليست بالضرورة سببا في صعوبات التعلم ، فعلي سبيل المثال قد يكون لدي أحد الأطفال صعوبات واضحة في توازن عضلة عين واحدة مما يؤثر علي إدراك الكلمات عندما يستخدم الطفل كلتا عينيه في القراءة ، وفي هذه الحالة فان الطفل قد يصبح متخلفا بدرجة واضحة فيها وقد يكون لدي طفل آخر العجز نفسه ولكنه قد يلجا إلى إغماض أحد عينيه ويتعلم القراءة بدرجة جيدة بعينيه الأخرى فقط .

وقد تعتبر صعوبة توليف الأصوات عاملا مساهما يمكن أن يسهم في ضعف القراءة عند استخدام الطريقة الصوتية إذ يتطلب استخدام الطريقة الصوتية القدرة علي معرفة الكلمات وذلك عن طريق دمج سلسلة الأصوات في الكلمة الواحدة .

ويجب أن لا يعتبر ضعف توليف الأصوات سببا في ضعف القراءة إذ أن الأطفال الصم يتعلمون القراءة وهم لا يمتلكون القدرة السمعية لتوليف الأصوات ومع ذلك يمكن اعتباره عاملا مساهما خاصا حين يتعلم الطفل استخدام الطريقة الصوتية . (زيدان السر طاوي ، عبد العزيز السر طاوي ، ١٩٨١ ، ص ص٦٦-٦٨)

وفيما يلي عرض للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم :

١ – **العوامل الفردية :** وهي العوامل المتعلقة بالطفل منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي :

▪ **الوراثـــة** : فقد أتضح للعلماء من دراسة عائلات الأطفـــال الـــذين يعـــانون مـــن صعوبات التعلم أنه مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين العائلات .

▪ **الخلقة** : وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثيـــة أو إلى عوامل مرضية أو تحول صفات متنحية مما قد ينتج عنه صفات مرضـــية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي دورا هاما في عملية التعلم .

▪ **الغدد** : إن إفرازات الغدد الدرقية والغدد النخامية يمكن أن تؤثر سلبيا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات في التعلم .

٢- **العوامل البيئية** : وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وابـــرز مظاهره ما يلي :

▪ **البيئة البيولوجية (الرحم)** : في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل المؤثرة في نموه (سوء تغذية ألام الحامل ، ونقـــص الرعايـــة الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض) ، كـــل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتســـاب الخبـــرات التربوية فيما بعد .

▪ **البيئة الجغرافية** : لا يوجد لدينا أي بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بـــين عوامـــل البيئة الجغرافية وصعوبات التعلم لدي الإطفال وان كان هناك اتجـــاه لـــدي علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعيـــة الـــوفيرة تساعد علي التعلم والنمو

▪ **البيئة الاجتماعية أو الثقافية** : وتتمثل الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد علي حفز الفرد علي التعلم أو تفوقة ومنها :

١. **الأسرة** : وهي الوسط الأول الذي ينشا فيه الطفل وهو يؤثر في نمو الطفـــل مـــن خلال حجم الأسرة ، تكامل الأسرة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضـــل مـــن الأسرة المفككة، المستوي الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة ، ترتيب الطفـــل بين أخوته حيث أن الطفل الأخير يكون مدللا ونفس الشيء الطفل الوحيد الذي قـــد يتمتع بقدر من الحماية الزائدة من والدية يعوق نمو شخصيته ، الاتجاهات الوالديه في التنشئة مثل القسوة والإهمال والحماية الزائدة والتذبذب مما يؤثر ســـلبا علـــي تعلمهم .

٢. **المدرسة :** لاشك أن المدرسة تلعب دورا رئيساً في ارتفاع أو انخفاض المستوي التحصيلي للطفل من خلال الخبرات والأنشطة والوسائل والبرامج التعليمية المقدمة لهم ، وأيضا طريقة العرض المقدمة من المعلمة للطفل .

٣. **العوامل الفردية والبيئية :** وهي عوامل تتفاعل فيهـا العوامـل الفرديـة والبيئـة وتشمل :

- عمر الوالدين حيث أن العمر المتقدم للوالدين خاصة ألام قـد تترتـب عليـه أخطاء كروموزومية تؤدي أحيانا إلى مولد أطفال غير أصحاء .
- نوع الولادة وجد أن ولادة التوائم ، الولادة بالعدد ، والولادة المبسترة كل هـذا يسفر عن صعوبات ومشاكل نمائية تعوق التعلم واكتساب الخبرات فيما بعد .
- تعرض الطفل أثناء طفولته المبكرة للأمراض والحوادث والإعاقات .
- التغذية الغير سليمة التي لا تحتوي علـي المـواد الكربوهيدراتيـة والمـواد البروتينية .
- توافر الدافعة الجيدة للحفز علي بذل الجهد يعد هذا أحد شروط التعلم الجيـد . (نبيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٠ ، ص ص٩-١٤)

٤. **العوامل النفسية :** تشر الدراسات في هذا المجال إلى أن التأثيرات النفسـية مثـل الاضطرابات النفسية لها اثر كبير علي وجود صعوبات التعلم ويتمثل ذلك بالخوف والقلق . (نبيل عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٥)

في ضوء ما سبق يتبين لنا أن صعوبات التعلم عملية متعددة العوامل متفاعلة الأسباب لابد من أخذها في الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم .

الإبداع لدي صعوبات التعلم :

يذكر تورانس (١٩٧٤) أن الأطفال المبتكرين الذين يكبتون نزعاتهم الفطرية للإبداع تتولد لديهم صعوبات خاصة للتعلم لأنهم حين يتعلمون بالأساليب التقليدية يهجرون أساليب التعلم بواسطة التساؤلات والافتراضات والاكتشاف والتجريب آلي التعلم بواسطة السلطة ، وتزداد محنة هؤلاء الأطفال حين تلقى بهم في يد معلم لأبهتم بهم ولا يتيح لهم فرصا حقيقية للتعلم بالطريقة آلتي تناسبهم بل ويستنكر منهم أسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم ومن ثم يحول دون نموهم الذاتي .

إن هؤلاء الأطفال حين يضطرون للانصياع لسلطة المعلم ويرضخون لنظام صارم من الأوامر والنواهي وحين تفرض عليهم الحقائق في شكلها النهائي فرضا عندئذ يشعرون بمرارة القهر ويفقدون شهيتهم للتعلم ويفقدون لذة الظفر بالحقيقة وتنطفئ بداخلهم جذوة الحماس للتحصيل والرهبة في معانقة المجهول وتسيطر عليهم مشاعر الحزن والانكسار النفسي ويحجمون عن تكرار المحاولة خشية الإخفاق وهكذا يصبح الأمر لهم عسيرا ويعجز بعض معلميهم .

حتى الواعين منهم عن مساعدتهم للتغلب علي مشاعر العجز والتردد وتصبح مشكلة عدم الكفاية واحدة من أكبر مصادر القلق لديهم وينعكس ذلك في عجزهم عن التعلم بل قد يصل الأمر آلي صعوبات في الكلام لدى أطفال هم أصلا متميزون في الطلاقة اللفظية .

تعليم الطفل المبدع كيف يتعامل مع صعوباته :

يذكر تورانس (١٩٧٤) أن معظم الدراسات التي راجعها بشأن الأفراد الفائقين في مجالات مختلفة وركزت على أهمية التعامل مع الصعوبات ومواقف الفشل كأثر المتغيرات على مواهب المبتكرين ويضيف تورانس أنه يرى من وجهة نظره أن الأطفال الموهوبين يجب أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الصعوبات والإخفاقات دون أن يجبرهم على ذلك فالأطفال المبدعين يجدون كثيرا من المقاومة وتحيط بهم صعوبات كثيرة تبدو بالنسبة لهم غير عادلة ومضيعة للجهد وغير ضرورية وعلينا أن نشجعهم على الاكتشاف والتجريب واختبار الأفكار واقتراح الفروض وتحميلهم مسئولية سلوكهم بقدر ما .

نسمح لهم من مساحات الحرية بحيث ينفذون أفكارهم دون خشية من عقوبات أو خوف من عجز أو تردد وهروبا من معايير اجتماعية ظالمة يبالغ المجتمع في إلزامهم بها (شاكر قنديل ١٩٩٨ ، ص ص١٦-٢٢)

ماهية الأطفال المبدعين الذين لديهم صعوبات في التعلم :

إن الأطفال المبتكرين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع ولكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرا صعبا. بعض هؤلاء الأطفال يتم تحديدهم وتلبية حاجاتهم الخاصة وهذا يحدث نادرا على الرغم

من ذلك إذا لم تقرر المدرسة تحديد هؤلاء الأطفال ثم تقديم الخدمات اللازمة لهم بعد ذلك أن غالبية الأطفال المبتكرين من ذوى صعوبات التعلم يتساقطون في الشكوك أثناء سيرهم داخل نظام التعلم توجد على الأقل مجموعات فرعية من الأطفال الذين يجمعون بين كل من الإبداع وصعوبات التعلم لم يتم بعد التعرف عليهم . (Baum, S., 1994, P.626)

المجموعة الأولى تضم الأطفال الذين تم تحديدهم على أنهم مبتكرين والذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات التعلم هؤلاء الأطفال يعتبرون غالبا من المنجزين المقصرين أي الأطفال الذين يقل تحصيلهم عن إمكانيتهم واستعدادهم وربما ينسب هذا العجز في التحصيل إلي ضعف مفهوم الذات ، نقص الدافعية أو حتى النقص في بعض خصائص الجاذبية أو الكسل . (Silvernam, L .K., 1989, Pp. 12,37-41)

ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعانى منها هؤلاء الأطفال على مدار حياتهم التعليمية تقريبا وعندما تزداد تحديات المدرسة تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها إلي النقطة التي يتقهقرون عندها خلف أقرانهم بمسافة كبيرة إلى الدرجة التي يرتاب عندها المرء معتقدا بحدوث عجز التعلم ، وتضم المجموعة الثانية الأطفال الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم لكن لم يسبق أبدا التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها وكان من المفترض أن هذه المجموعة ربما تكون كبيرة اكبر مما يعتقد كثير من الناس .

ففي إحدى الدراسات وجد أن حوالي ٣٣ % تقريبا من الأطفال الذين تم تحديدهم علـــى أنهم يواجهون صعوبات التعلم يمتلكون قدرة عقلية كبيرة . (Baum, S., 1985, P. 42)

ولقد أكدت دراسة (1994) Lafrance- Edith- B "بعنوان تحليل مقارن لأنماط التفكير الإبداعي للأطفال الموهوبين ، ذوي صعوبات في التعلم ، وموهوبين ذوي صعوبات في التعلم" والتي تهدف إلى دمج نموذجين من التفكير الإبداعي ، ومدت البحث الموجود لكي يشمل ويتضمن : ليس فقط الأطفال الموهوبين ولكن أيضا الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم ، والأطفال الذين يكونون موهوبين ذوي صعوبات في التعلم .

وقد أكدت الدراسة علي النتائج الآتية "إن هناك قوة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولقد كان ذلك واضحا من خلال قصصهم ، أما الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم فلقد كانوا أكثر قربا وتشابها للموهوبين في قدرات التفكير الادراكي والإبداعي" .
(Lafrance- Edith B, 1994, Pp. 1-5)

لكن القياس الغير مناسب أو درجات اختبارات الذكاء المنخفضة غالبا ما يؤدى إلى تقليل من قدرات هؤلاء الأطفال العقلية وإذا ظلت إمكانيتهم مغمورة وعير معروفة فأن ذلك لا يرجع أبدا إلى البرنامج التعليمي وبسبب هذا التقييم المنخفض أو التحديد الغير مرن ورؤية التوقعات التعليمية في برنامج الموهوبين فمن النادر الإشارة إليهم على لأنهم من المبتكرين وتقدم الخدمات لهم على هذا الأساس .

ربما أكبر المجموعات المحرومة من الخدمة هي مجموعة الأطفال الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم كل منهما الآخر، هؤلاء الأطفال يجلسون في حجرات الدراسة العامة ، يحرمون من الخدمات التي تقدم الأطفال المبتكرين الذين يعانون من صعوبات التعلم وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات ولأن هؤلاء الأطفال ينقلون من صف آلي آخر فلا ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو لديهم حاجات خاصة كما أنهم لا يحتلون أولوية بالنسبة للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والأنفاق. وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال يبدون وكأنهم يؤدون بطريقة جيدة إلا أنهم، للأسف يؤدون بأقل مما تسمح به إمكانياتهم واستعداداتهم . وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعوام الأخيرة وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون منها وتزداد عادة الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم إلى الدرجة التي يشتبه عندها بحدوث العجز التعليمي لكن نادرا ما يتم التعرف على إمكانياتهم واستعداداتهم الحقيقية .

بالنسبة للمجموعات الفرعية الثلاثة نجد أن النتائج الاجتماعية والعاطفية المترتبة على امتلاكهم للقدرات الاستثنائية إلى جانب صعوبات التعلم وخصوصا عندما لا يتم التعرف على إحدى الحالتين أو كلتاهما ، يمكن أن تكون ضعيفة تماما وأيضا صعبة المواجهة إذ لم يسبق ذلك عملية تشخيص مناسبة وأعداد للبرامج .

ومع زيادة عدد الأبحاث والباحثين الذين يتناولون بالدراسة صعوبات التعلم والعلاقة بين استعداد الطفل وتحديد استراتيجيات التدخل لم يتم التعرف إلا على عدد قليل من التلاميذ الذين يتميزون بقدرات مرتفعة ويعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم

حيث يتم تقديم الخدمات الكاملة لهم مما يترتب عليه خسارة كبيرة وفاقدا عظيما في الإمكانيات العقلية . (نصرة عبد المجيد ، ٢٠٠٢ ، ص ص٣٥-٣٧)

طرق تشخيص صعوبات التعلم :

يبدأ تشخيص الظاهرة في المنزل منذ المراحل المبكرة بعد الولادة ، وتستمر إلى مراحل الروضة والمدرسة من خلال مراقبة سلوكيات ومراحل تطور الطفل وسرعة ردود فعلة ومن خلال توظيفه للمهارات الحركية والحواس وقدرته علي فهم اللغة والرموز الاجتماعية .

فالطفل الذي يستصعب القيام بتمارين رياضية- حركية بسيطة مثل الوثب أو الحجل علي رجل واحدة ، أو المشي علي خشيه التوازن .

قد يدل هذا علي احتمالية وجود الظاهرة ، ونفس الاحتمالية قد تنطبق علي الطفل الذي لا يتذكر كلمات أنشودة بسيطة في جيله أو لا يفهم ما يقال له أو لا يستطيع التعبير عن نفسه بكلمات واضحة ، أو لا يميز التشابه والاختلاف بين الصور وغيرها من السلوكيات المتوقعة من جيله ، قد تكون من مؤشرات الصعوبات التعليمية لاحقا في المدرسة ، كل هذه السلوكيات وغيرها يمكن ملاحظتها من قبل الأهل أو رياض الأطفال ، وعلي ضوء ذلك يمكن التوجه للاستشارة من قبل أخصائيين في الموضوع . (محمد زياد، ٢٠٠٢ ، ص ٨)

إن الهدف من التشخيص هو جمع معلومات تفيد في وضع الخطة العلاجية حيث أنه ليس من الممكن التوصل إلى برنامج علاجي سليم إلا عن طريق فهم دقيق للعوامل الأساسية المسببة للصعوبة ، وتشخيص دقيق لحاجاته الفعلية ولخصائصه الفردية ويري أن للتشخيص نمطان :

١) يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحاجة . وهو نمط غالبا ما يكون عقيما لا جدوى منه في وضع ووصف أسلوب العلاج
٢) نمط التشخيص العلاجي لما يعاني منه الطفل حاليا بهدف وضع برنامج علاجي تعليمي. ويعتمد علي نقاط القوة والقصور في الطفل ، والبحث عن الخصائص الكائنة

في بيئته والظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح والتكيف بمـــا ييســـر الطفـــل إحراز التقدم في البرنامج العلاجي . (صلاح عميرة ، ٢٠٠٢ ، ص ص٣٣-٣٤)

ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف علي الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر من الضرورة ، حيث يمكن التدخل العلاجي والكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال وتحديدهم وتصنيفهم وتشير الدراسات بان الكشف المبكر يؤثر تأثيرا إيجابيا علي فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم ، وأن الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يقوم علي افتراضات نذكر منها ما يلي :

١. أن صعوبة التعلم عند الطفل تستنفذ جزءا كبيرا من طاقاته العقلية والانفعالية وتســبب له اضطرابات تترك بصماتها علي مجمل شخصيته
٢. إن الطفل ذو الصعوبة هو من ذوي الذكاء العادي علي الأقل ، ومن ثم يكــون أكثـــر وعيا بنواحي فشلة الدراسي في المدرسة واستشعاره بانعكاسات ذلك علي البيت ، مما يولد لدية أنواعا من التوترات النفسية
٣. عدم الاهتمام بالكشف المبكر عن ذي صعوبات التعلم إنما يهيا الأسباب لنمو هـــؤلاء الأطفال تحت ضغط الاحباطات المستمرة ، فضلا عن إبعادهم عن اللحـــاق بـــأقرانهم وتداعيات ذلك علي الطفل والأقران
٤. إن المدرس هو أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التـــي تـــرتبط بذوي صعوبات التعلم وبذلك يكونوا أكثر العناصر إساهما في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهـــم . (فتحـــي الزيـــات ، ١٩٩٨ ، ص ص٢١٤-٢١٥)

وقد أكدت دراسة Lamb, S .J& et.al. (1998) بعنوان برنامج تدخلي للأطفال متوسطي صعوبات التعلم والتي تهدف إلى تصميم وتقيم برنامج تدخلي لتسهيل تحويل المهارات المتعلمة من خلال مقرر تدخلي إلى أنماط مختلفة من المهام وقد تكونت العينة من (١٤) طفلة و(٢٧) طفل أعمارهم من (١٣-١٦) سنة من متوسطي صعوبات التعلم للاشتراك في البرنامج . ودلت النتائج علي أن المهارات المألوفة في مقرر البرنامج رافقها تحسن في الأداء علي اختبارات القراءة والذكاء . (Lamb, S. J., Bibby, P. A, Wood D. J. & Leyden, G., 1998 , Pp. 68,493-504)

مبررات التدخل المبكر :

١. إن السنوات الأولى من العمر لها أهميتها بالنسبة للنمو المستقبلي كلـه ، إنمـا هـي سنوات وقت ضائع بالنسبة للمعرضين للإعاقة إذا لم تقدم لهم خدمات تربوية وعلاجية أو تعويضية مناسبة علي أيدي مهنيين مدربين وذوي كفاءة .
٢. إن قابلية الإنسان للتغيير والنمو تكون في أوجها في مرحلة الطفولة المبكرة ولعل مـا يمكن تحقيقه في ساعة سيحتاج بعد ذلك إلى خمس ساعات ، وما يمكن إنجازه بسهولة أثناءها قد يكون صعبا أو مستحيلا في مراحل عمريه متقدمة .
٣. إن الدراسات العلمية التي أجريت في الدول المتقدمة بينت بوضوح فاعليـة التـدخل والمستند إلى المعرفة العلمية .
٤. إن التدخل البكر ذو جدوى اقتصادية فهو يخفض التكلفة المستقبلية لبرامج وخـدمات تربية الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

إن الأطفال الذين يتم قبولهم في برامج التدخل المبكر لا تزيد أعمارهم علي سنوات قليلة ولكن لديهم حاجات مختلفة فكل طفل منهم لديه صعوبات خاصة تختلف عن الآخر ويعتبر البرنامج التربوي ضروريا لقياس المستوي الحالي للطفل ذوي صعوبات التعلم وذلك في جوانب النمو التالية :

- النمو الجسمي بما في ذلك الوضع الصحي العام للطفل .
- النمو العقلي كالقدرات الإرادية العامة والقدرة علي التعليم والتفكيـر والتـذكر وحـل المشكلات والانتباه .
- النمو الشخصي الكيفي وهو القدرة علي العناية بالذات .
- النمو الاجتماعي كأنماط التفاعل مع الأطفال والراشدين والخصائص السلوكية العامـة مثل الانسحاب ، العدوان ، الخجل ، الخجل ، ومفهوم الذات . (دينا حسين ، ٢٠٠٣ ، ص ص٣١-٣٢)

وقد أكدت دراسة (Fuchs, Dougles, 2001) على أن التدخل المبكر باستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة خلال مرحلة رياض الأطفال يعمل على تنمية مهارات التعلم النمائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث أوضحت الدراسة أن الأنشطة التعليمية التي قدمت للأطفال عينة الدراسة كان لها أثر على تنمية استراتيجيات التعلم وتنمية مهارة القراءة لديهم .

وقد أكدت علي ذلك **دراسة علا الطيباني (٢٠٠٤)** بعنوان " فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين " حيث **تهدف الدراسة إلى** التعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من سن ٥-٦ سنوات ، بناء مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في هذه المرحلة ، بناء مقياس تعرف الأطفال الموهوبين ، التحقق من فعالية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . **وكانت من أهم نتائج الدراسة** " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور و متوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور و متوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج" .

أجريت دراسة تتبع أثر التدخل المبكر على أطفال الحضانة وتحصيلهم الدراسي بالمرحلة الثانوية على مدى خمسة عشر عاماً ، حيث أوضحت الدراسة أن الأطفال الذين طبق عليهم برنامج لتحسين الأداء للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال كان تحصيلهم الدراسي بالمرحلة الثانوية أفضل بالمقارنة بالأطفال الذين لم يطبق عليهم البرنامج. (Mcmaster, Kristen L., et.al., 2006)

استراتيجيات وطرق في برامج التدخل :

ينطلق التدخل المبكر من اعتبارات أساسية مؤداها أنه إذا تم اكتشاف الحالة المعينة بالدراسة في مجال ما مبكراً فإنه بالإمكان التعامل معها بغرض تطويرها وتحسينها ، والتدخل المبكر يمكن أن يعجل أو يساعد في فهم سلوك الأطفال بصورة أفضل ، وبالتالي يساعد على خلق بيئة تسمح للأطفال بالنمو الصحيح . والتدخل المبكر قد يكون أكثر فاعلية من التدخل المؤخر ؛ حيث إن الطفل في هذه السن يكون أكثر مرونة Plasticity في التعامل مع المثيرات البيئية ، ونعني بالمرونة قدرة الطفل في التكيف مع البيئة بشكل أكثر انسيابية ، وعلى الرغم من أن تلك المرونة تلازم كل عمر ، إلا أنها تقل كلما تقدم الطفل في العمر . وتؤكد نتائج البحوث في هذا الصدد أنه كلما كان تشخيص

الحالة مبكراً كلما كانت فائدة النمو أكثر انسيابية ، ونسبة المشاكل اللاحقة أقل . (محمد قنديل ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٣)

فقد أوضح فاروق صادق أن من أهم العوامل والطرق في نجاح برامج التدخل لأطفال ما قبل المدرسة هي :

١. التشخيص المبكر .
٢. التعاون بين المؤسسات الخدمية .
٣. مشاركة فعالة من الوالدين .
٤. الدمج بين الخدمات النفسية والتربوية .
٥. توفير الفنيات والوسائل التي تمكن الوالدين من التعرف علي تأخر نمو أطفالهم .
٦. تعرف الوالدين بالخدمات المتوفرة في المجتمع لهؤلاء الأطفال أسرهم . (زينب شقير ، ٢٠٠٥ ، ص ١٧)

وتشير تعريفات صعوبات التعلم المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى ثلاث محكات يمكن استخدامها للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي : محك العمليات النفسية ، محك إصابة الدماغ ، محك التباعد والتباين بين تحصيل الطفل وامكاناته الحقيقية ، إلا أن هناك عدداً من المحكات تستخدم بصورة كبيرة بين العاملين في هذا المجال للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم . وهذه المحكات هي :

١. **محك التباعد** : ويعتمد هذا المحك علي تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة التالية :
- تباعد مستوي النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوي التحصيل الدراسي للطفل .
- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة .
- تباعد مستوي تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن .

وقد أكدت دراسة (Coolly, S .A 1991) بعنوان الفحص النظري والامبريقي لصيغ تحديد التباعد بين الاستعداد والتحصيل كمحك للتعرف علي ذوي صعوبات التعلم ،

وهدفت الدراسة إلى استخدام محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل في التعرف علي ذوي صعوبات التعلم ، وكانت الأدوات التي استخدمت في قياس الاستعداد هي اختبارات القدرات العقلية وفي قياس التحصيل هي الاختبارات التحصيلية المتعددة ، والعينة كانت مكونة من (٦٠٠) طفل من الصف الثالث حتى الثامن الابتدائي .

وقد استخدم محك التباعد بحيث يكون الفرق واضحا بين درجات الاستعداد والتحصيل وبناء عليه صنف الأطفال إلى :

- ذوي صعوبات التعلم متوسطي الاستعداد منخفضي التحصيل ٢٥% .
- ذوي صعوبات التعلم مرتفعي الاستعداد منخفضي التحصيل ٣% .
- منخفضي التحصيل والاستعداد وهؤلاء تم استبعادهم . (Cooley ,S.A., 1991, P. 3696)

٢. **محك الاستبعاد** : ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات الـتعلم علـي اسـتبعاد الحالات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عـام أو إعاقـة سـمعية أو بصـرية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي وثقافي أو نقص حالات فرص التعلم حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وان كانت تعاني من صـعوبات فـي التعلم .
٣. **محك التربية الخاصة** ويعتمد هذا المحك علي فكرة أن الأطفال الذين يعـانون مـن صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسـب مـع صـعوباتهم وتختلف من الطرق العادية في التعليم (زيدان السرطاوي ، عبد العزيز السر طاوي، ١٩٨٨ ، ص ٢٣)

ويركز **لطفي الاسدي** علي أربع مجموعات أساسية من الأعراض تعد محكات ضرورية في التشخيص هي :

١. الانتباه ومستويات النشاط .
٢. الحركة والنمو والإدراك .
٣. اللغة ونمو التفكير .
٤. النمو الانفعالي والاجتماعي . (زينب شقير ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٨)

وفي إطار التشخيص العلاجي اقترح الباحثون مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تعتبر ضرورية لتشخيص صعوبات التعلم وتوضيح كيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج وفق أسس علمية سليمة وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١. تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة وتحديد ما إذا كان الطفل يتمتع بقدرة عقلية عادية ومع ذلك يقل تحصيله الحالي عن المستوي المتوقع منه .
٢. القيام بتحليل سلوكي لتحديد طبيعة المشكلة من خلال تقييم الأداء الفعلي للطفل . لمعرفة وتحديد الجوانب الخاصة التي يفشل فيها ومواضع المشكلات التي يعاني منها .
٣. تحديد العوامل البيئية والنفسية والعضوية المرتبطة بصعوبة التعلم التي يواجهها الطفل ، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة وذلك لاستبعاد وجود أي إعاقات تكمن خلف هذه الصعوبة .
٤. تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناء علي البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة وتعتبر هذه الخطوة هامة لتقرير العلاج المناسب .
٥. اقتراح البرنامج العلاجي علي ضوء الفرضيات التشخيصية ، وتتضمن تحديدا للأهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها ، مع الأخذ في الاعتبار مواطن القوة وموطن الضعف عند الطفل .

ولقد وضع جالجر وآخرون Gallager, et al (١٩٦٢) نموذجا يصف فيه الخطوات والإجراءات لكيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج بناء علي أسس علمية سليمة . ومن خلال نموذج" جالجر" يمكن استخلاص الخطوات التالية :

١. مقارنة القدرة العقلية بمستوي الأداء وتحديد ما إذا كان هناك تباعد دال بين المستوي المتوقع والمستوي الفعلي في التحصيل
٢. تحليل ووصف سلوكي شامل للصعوبة وتحديد الصعوبة النوعية في الأنشطة المعرفية وهل يرجع هذا القصور إلى قصور محدد في عمليات فرعية محددة؟
٣. تحديد العوامل التي تمكن أو ترتبط بالصعوبة مثل :تحديد ما إذا كانت صعوبة التعرف علي الاستعمالات المختلفة للأشكال الهندسية ترتبط بمشكلات معرفية أو إلى عدم قدرته علي استخدام استراتيجية مناسبة وهكذا .

٤. وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة دقيقة بناء علي الخطوات السابقة وتعـد هـذه الفروض أساسا لتخطيط العلاج المناسب حيث يقابل كل مكون تشخيصي مكون علاجـي في كل مجال من مجالات الصعوبة في الأنشطة المعرفية .
٥. تطبيق العلاج من خلال تحديد واضح وتخطيط جيد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة
٦. يتم توسيع دائرة العلاج ليشمل ما هو أبعد من علاج الضعف في العملية الفرعية ليشـمل بعض الأنشطة المعرفية الصحيحة لمواد جديدة لم يتم التدرب عليها. (زيدان السرطاوي، عبد العزيز السر طاوي ، ١٩٨٨ ، ص ص٣٢-٨٣)

علاج صعوبات التعلم :

تشير الأبحاث إلى أن أكثر من (٩٠%) من المضطربين تعليميا يتعلمون معظم الوقت في صفوف التربية العادية ولكن من أجل إنجاح تجربة دمجهم في الأطر العادية على التربويين والمسؤولين مراعاة العوامل التالية :

١. حاجات هؤلاء الأطفال التعليمية والاجتماعية والانفعالية والتي على أساسها يتم تقـديم البرامج التربوية التعليمية المناسبة .
٢. ملاءمة الصفوف التعليمية العادية بحيث تكون مرنة إلي الحد الكافي لضـمان تقـديم على المساعدات التربوية لهؤلاء الأطفال .
٣. إجراء التعديلات اللازمة وتوفير المواد والإستراتيجيات التعليمية التخصصية لـتلائم احتياجاتهم الفردية .
٤. بسبب تغير احتياجات هؤلاء الأطفال التعليمية النفسية والاجتماعية مع مرور الوقـت يجب إجراء تشخيصات وتقييمات مختلفة لفحص مدى ملائمة الخدمات التـي تقـدم إليهم وآراء التعديلات اللازمة بناءا على هذه التغيرات .
٥. يعتبر التقابل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال من أهم العوامل التي تعمل على دعم ثقـتهم بذاتهم وتقديرهم لقدراته، لذلك على الروضات والهيئات التدريسية أن تكون حساسـة لتلك النقطة وتعمل على تقبلهم في الإطار التربوي على أكمل وجه .
٦. من أجل ضمان إنجاح عملية دمج الأطفال المضطربين تعليميا على أداره المدرسـة بشكل خاص ملقاة مسؤولية إضفاء جو إيجابي لتقبلهم من قبل الجميع . (National Joint Committee On Learning Disabilities,1993, P. 5,26, 330, 332)

فقد أكدت **دراسة أحمد عواد (١٩٩٢)** بعنوان مدي فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدي أطفال المرحلة الابتدائية ، وتهدف الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدي أطفال المرحلة الابتدائية وتقديم برنامج مقترح لعلاجها ، وقد تكونت العينة من (٢٩٦) طفلاً وطفلة من الصف الثالث الابتدائي طبق عليهم استبيان تشخيص صعوبات تعلم الحساب واستبيان العوامل المصاحبة والمرتبطة بصعوبات التعلم واختبار الذكاء المصور وبعد تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال هذه الأدوات والذين بلغ عددهم ٦٠ طفل وطفلة طبق البرنامج المقترح علي المجموعة التجريبية ، كما أشارت النتائج إلى أن الصعوبات تمثلت في القصور الادراكي (قصور التوجه العام ، اضطراب الذاكرة ، ضعف القدرة علي دمج ومعالجة المعلومات والمهارات وكانت نسبة انتشارها لدي البنين اعلي من البنات ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح . (أحمد عواد ، ١٩٩٢ ، ص ٣٠٠)

إضافة إلى النقاط العلاجية الهامة التي لم تم ذكرها أنفا ، فان هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية خاصة يحتاجون إلى طرق علاجية متنوعة تراعى صعوباتهم التطورية المتعلقة بالإصغاء والتركيز والذاكرة والإدراك والتفكير والتي تشكل لهم عقبات جمة في التقدم على الصعيد الأكاديمي في مراحل اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب في المدرسة لاحقا .

وقد تشمل هذه الطرق العلاجية الخاصة مايلى :

أ- تخصيص بعض الوقت للتعلم في صف تخصصي منفرد ويطلق على هذا الصف بصف المصادر المتخصص للصعوبات التعليمية . في هذه الطريقة يمكن مساعدتهم على التركيز بالمهمات من خلال العمل ضمن برنامج فردى مع المعلم أو مع مجموعة مصغرة .

ب- استخدام نموذج التعليم التعاوني حيث تتعاون معلمة التربية الخاصة مع معلمة التربية العادية ، وتقوم المعلمتان بالتواجد في الصف العادي ، حيث تهتم المعلمة العادية بتوصيل المفاهيم لمجموع الطلاب العاديين ، بينما تقوم معلمة التربية الخاصة أو معلمة الصعوبات التعليمية بالتركيز .

ج- نموذج الاستشارة في هذه الحالة تقوم معلمة التربية الخاصة بتوجيه الإرشاد والنصائح للمعلمة العادية، تزويد المعلمة العادية بالمراجع والوسائل التعليمية المناسبة ، وتقد يم

الدعم والأفكار بشان افضل الطرق للتغلب على مشاكل الإصـــغاء، وطـــرق توظيـــف استراتيجيات خاصة في عملية توصيل المعلومات وضبط الســـلوك . (Lokerson, J., 1992, P. 1-5)

فقد تتواجد ظاهرة الصعوبات التعليمية بشكل طبيعي لدى جميع المجتمعات على اختلا ف قدراتها الاقتصادية وتوزيعها الجغرافي ، وتنتشر ببين الذكور والإناث على جميع الفئات العمرية والقدرات العقلية ، وقد تتجاوز نسبتهم (١٠%) .

وتشير الأبحاث إلى أن الظاهرة تحدث أثناء الحمل والولادة أو في فترة الطفولة المبكرة نتيجة لأسباب أولية عديدة، من بينها فقدان الأكسجين أو التعرض لأمراض عديدة تؤثر بالأساس على أداء الدماغ والجهاز العصبي المركزي .

يتميز الطلاب الذين يعانون من تلك الظاهرة بعجز قدراتهم عن الإصغاء والتركيز، وصعوباتهم في المهارات الأساسية المتعلقة بالقدرات الحركية والذاكرة والإدراك وتوظيف اللغة . هذه المؤشرات التي تميزهم ،تتطلب القيام بخطوات وإجراءات تربوية علاجية، تشمل تعديلات عدة تركز على طرائق التدريس والتعامل مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية .

أخيرا ، يتمتع الغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة ،لدرجة يصل بها البعض منهم إلي قمة الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقون تعليميا في المدرسة ؛ لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تساهم في إبراز قدراتهم الحقيقة الدفينة، وتضعهم في مراتبهم الطبيعية في المجتمع . (جمال الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ٣٣)

فروض الدراسة :

تمكنت الباحثة من خلال العرض السابق للأساس النظري والبحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية من صياغة فروض الدراسة وهي :

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارســـة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم ســـمات ابتكاريـــة بالنســـبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية ، لصالح القياس البعدي .

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي ، لصالح القياس البعدي .

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية ، لصالح الإناث .

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي ، لصالح الإناث.

الفصل الثالث
العينة والأدوات والإجراءات

أولاً : عينة الدراسة .

ثانيا : أدوات الدراسة .

ثالثاً : إجراءات الدراسة .

رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

الفصل الثالث

العينة والأدوات والإجراءات

يتضمن الفصل الحالي وصف لعينة الدراسة وأدواتها كما يتضمن الإجراءات التي قامت بها الباحثة خلال هذه الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة.

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من أطفال الفئة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوي الأول للروضة وقد بلغ حجم العينة العشوائية (٤٢٣) طفلاً وطفلة من روضات مدارس (هدي شعراوي التجريبية ، مصطفي النجار التجريبية ، سموحة التجريبية ، زهران التجريبية) . وكانت العينة المختارة مكونة من (٤٠) طفلاً وطفلة من المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوي الأول ويعانون من صعوبات تعلم معرفية ولديهم سمات ابتكارية .

مدى تجانس مجموعتي الذكور والإناث بعينة الدراسة :

أولاً : بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية :

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس القبلي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية

المقياس	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الانتباه والتميز	٩,٠٣٨	١,٨٢٢	٩,٦٤٢	٠,٨٤٢	١,١٧	غير دال
الذاكرة	٩,٧٣٠	١,٥١١	٩,٤٢٨	١,١٥٨	٠,٦٥	غير دال
بتكامل الحواس	٨,٥٤٢	١,٧٩١	٩,١١٥	١,٦٧٥	١,٥٩	غير دال
حل مشكلاته	١٧,٤٦١	١,٧٤٩	١٦,٦٤٢	٣,٥٦٥	٠,٩٨	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات المعرفية	٤٥,٣٨٤	٢,٢٥١	٤٤,١٤٢	٤,٦٨٤	١,٦٩	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الصعوبات المعرفية حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) . مما يدل على أن مجموعتي الأطفال سواء ذكور أم إناث متجانسة ومتكافئة قبل بدء البرنامج من حيث درجات المحاور الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

ثانيـــاً : بالنسبة لمقياس قائمة السمات الابتكارية :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس القبلي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

المقياس	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن = ١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المغامـــــرة	٨,٩٦١	٠,٨٧١	٨,٧١٤	٠,٩١٤	٠,٨٤	غير دال
الانطواء	٨,٥٧٦	٠,٥٧٨	٨,٦٤٢	٠,٩٢٩	٠,٢٨	غير دال
الاعتماد على النفس	٨,٦٩٢	٠,٦٧٩	٩,١٤٢	٠,٧٧٠	١,٩١	غير دال
المثابرة	٨,٤٦١	٠,٧٦١	٨,٥٧١	١,١٥٨	٠,٣٦	غير دال
الاستقلال	٨,٣٠٧	٠,٦١٨	٨,٥٧١	٠,٨٥٢	١,١٣	غير دال
المرونة	٨,٣٨٤	٠,٨٥٢	٨,٣٥٧	١,١٥١	٠,٠٩	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي	٥١,٣٤٦	١,٠٥٦	٥٢,٠٠٠	٣,٣٢٨	٠,٩٣	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس

الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) . مما يدل على أن مجموعتي الأطفال سواء ذكور أم إناث متجانسة ومتكافئة قبل بدء البرنامج من حيث درجات المحاور الخاصة بمقياس قائمة السمات الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

ثانيا أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة عدة أدوات :

(١) قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤)

حساب الثبات والصدق لمقياس الصعوبات المعرفية :

[١] حساب ثبات المقياس :

طريقة ألفا كرونباخ : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة آلفا كرونباخ على عينة عشوائية قوامها ٤٠طفلاً وطفلة، وقد تم حساب معامل آلفا كرونباخ للدرجات النهائية لمقياس الصعوبات المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة المذكورة بعينة الدراسة باستخدام معادلة على النحو التالي :

$$\text{ر}_{11} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1 - \frac{\text{مجـ ع}^2_1}{\text{ع}^2}\right)$$

حيث :

ر_{11} = معامل ثبات المقياس

ن = عدد محاور المقياس

ع^2_1 = تباين درجات الأفراد في السؤال

ع^2 = التباين درجات المحور

مجـ = المجموع

جدول (٣)

حساب ثبات مقياس الصعوبات المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ

محاور مقياس الصعوبات المعرفية	قيمة معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
الانتباه والتميز	٠,٩١	٠,٠١
الذاكـــــــرة	٠,٩٣	٠,٠١
بتكامل الحواس	٠,٩٠	٠,٠١
حل مشكلاته	٠,٨٨	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبـــل المدرســـة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.

- **طريقة التجزئة النصفية** : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئـــة النصـــفية على البيانات الواردة من تطبيق مقياس الصعوبات المعرفيـــة علـــى أطفـــال العينـــة العشوائية (قوامها ٤٠ طفلاً وطفلة) باستخدام معادلة جتمان التالية :

$$\text{ر}_{11} = 2\left[1-\frac{\text{ع}_1^2+\text{ع}_2^2}{\text{ع}^2}\right]$$

حيث أن :

ر_{11} = معامل ثبات المقياس

ع_1^2 = تباين درجات النصف الأول

ع_2^2 = تباين درجات النصف الثاني

ع^2 = التباين الكلى لدرجات المقياس

جدول (٤)

حساب ثبات مقياس الصعوبات المعرفية بطريقة التجزئة النصفية

محاور المقياس	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
الانتباه والتميز	٠,٩٢	٠,٠١
الذاكـــــــرة	٠,٩٣	٠,٠١
بتكامل الحواس	٠,٩٠	٠,٠١
حل مشكلاته	٠,٨٨	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية، لدى أطفال ما قبل المدرســة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.
- طريقة سبيرمان – براون : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئــة النصــفية للبيانات الواردة من تطبيق المقياس على أطفال العينة العشوائية (قوامهــا ٤٠ طفــلاً وطفلة) باستخدام معادلة سبيرمان–براون التالية :

$$ر' = \frac{ر}{1 + (ر - 1)}$$

حيث أن :

ر = معامل ثبات نصف الاختبار

رً = معامل ثبات الاختبار ككل

جدول (٥)

حساب ثبات مقياس الصعوبات المعرفية بطريقة سبيرمان – براون

محاور المقياس	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
الانتباه والتميز	٠,٩٠	٠,٠١
الذاكـــــــرة	٠,٩١	٠,٠١
بتكامل الحواس	٠,٨٩	٠,٠١
حل مشكلاته	٠,٨٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٩	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية، لدى أطفال ما قبل المدرسة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.

[٢] حساب صدق المقياس :

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها. وهناك طرق مختلفة لحساب الصدق، وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على حساب الصدق بالطرق التالية :

- **صدق المحكمين** : عرضت استمارة قياس الصعوبات المعرفية لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية، بما فيها من عبارات ومحاور مقترحة، على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية ورياض الأطفال، لفحصها وإبداء الرأي حول مناسبة المفردات ومناسبتها للهدف التي شيدت من أجله والتأكد من صحة وصياغة عبارتها بحيث تصف وصفاً واضحاً للأداء المراد ملاحظته، وبعد الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم تم استبعاد العبارات التي قرر المحكمين عدم صلاحيتها والإبقاء على العبارات التي قرر ٩٠% منهم صلاحيتها للقياس، وقد اجتمعت آراء السادة المحكمين على مناسبة استمارة المقياس وصلاحيتها للقياس على مجتمع الدراسة المنشود.
- **الصدق الذاتي** : يعبر الصدق الذاتي عن صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقة التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي المحك الذي ينسب إليه صدق المقياس، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجرى عليها في أول الأمر. لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي لمحاور المقياس وفقاً للمعادلة التالية :

الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

جدول (٦)

حساب الصدق الذاتي ثبات لمقياس الصعوبات المعرفية

محاور المقياس	قيمة معامل الصدق الذاتي	مستوى الدلالة
الانتباه والتميز	٠,٩٥	٠,٠١
الذاكـــــرة	٠,٩٦	٠,٠١
بتكامل الحواس	٠,٩٤	٠,٠١
حل مشكلاته	٠,٩٣	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥	٠,٠١

وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ، مما يعطى مؤشراً قوياً على صدق الاختبار.

(٢) قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرســة. (إعــداد : محمود عبد الحليم منسي ، ١٩٨٣)

حساب الثبات والصدق لمقياس قائمة السمات الابتكارية :

[١] حساب ثبات المقياس :

طريقة ألفا كرونباخ : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة آلفا كرونباخ على عينة عشوائية قوامها ٤٠طفلاً وطفلة، وقد تم حساب معامل آلفا كرونباخ للدرجات النهائية لمقياس قائمة السمات الابتكارية لأطفال ما قبل المدرسة المذكورة بعينة الدراسة باستخدام معادلة على النحو التالي :

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن-1} \left(١ - \frac{مجـ ع_{١}^{٢}}{ع^{٢}}\right)$$

حيث :

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

ن = عدد محاور المقياس

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات الأفراد في السؤال

$ع^{٢}$ = التباين درجات المحور

مجـ = المجموع

جدول (٧)

حساب ثبات مقياس قائمة السمات الابتكارية بطريقة ألفا كرونباخ

محاور مقياس قائمة السمات الابتكارية	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
المغامـــرة	٠,٨٧	٠,٠١
الانطواء	٨٦	٠,٠١
الاعتماد على النفس	٨٣	٠,٠١
المثابرة	٠,٨٧	٠,٠١
الاستقلال	٠,٨٨	٠,٠١
المرونة	٠,٨٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٥	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس قائمة السمات الابتكارية لدى أطفال ما قبــل المدرســة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.
- **طريقة التجزئة النصفية** : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية علـــى البيانات الواردة من تطبيق مقياس تنمية قائمة السمات الابتكاريـــة علـــى أطفـــال العينـــة العشوائية (قوامها ٤٠ طفلاً وطفلة) باستخدام معادلة جتمان التالية :

$$ر_{١١} = ٢ \left[1 - \frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع^2} \right]$$

حيث أن :

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات النصف الأول

$ع_{٢}^{٢}$ = تباين درجات النصف الثاني

$ع^{٢}$ = التباين الكلى لدرجات المقياس

جدول (٨)

حساب ثبات مقياس قائمة السمات الابتكارية بطريقة التجزئة النصفية

محاور المقياس	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
المغامـــــرة	٠,٨٩	٠,٠١
الانطواء	٨٨	٠,٠١
الاعتماد على النفس	٨٤	٠,٠١
المثابرة	٠,٩٠	٠,٠١
الاستقلال	٠,٨٩	٠,٠١
المرونة	٠,٨٨	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٨	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس قائمة لسمات الابتكارية ، لدى أطفال ما قبل المدرسة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.

- **طريقة سبيرمان – براون** : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبيانات الواردة من تطبيق المقياس على أطفال العينة العشوائية (قوامها ٤٠ طفلاً وطفلة) باستخدام معادلة سبيرمان– براون التالية :

$$ر' = \frac{ر}{1 + (ر - 1)}$$

حيث أن :

ر = معامل ثبات نصف الاختبار

رً = معامل ثبات الاختبار ككل

جدول (٩)

حساب ثبات مقياس قائمة السمات الابتكارية بطريقة سبيرمان – براون

محاور المقياس	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
المغامـــرة	٠,٩٠	٠,٠١
الانطواء	٠,٨٩	٠,٠١
الاعتماد على النفس	٠,٨٨	٠,٠١
المثابرة	٠,٨٥	٠,٠١
الاستقلال	٠,٨٧	٠,٠١
المرونة	٠,٨٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٤	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس قائمة السمات الابتكارية ، لدى أطفال ما قبل المدرسة، مما يعطى مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار.

[٢] حساب صدق المقياس :

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها. وهناك طرق مختلفة لحساب الصدق، وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على حساب الصدق بالطرق التالية :

- **صدق المحكمين** : عرضت استمارة قياس السمات الابتكاريـة لـدى الأطفـال ذو صعوبات التعلم ، بما فيها من عبارات ومحاور مقترحة، على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية ورياض الأطفال، لفحصها وإبداء الـرأي حول مناسبة المفردات ومناسبتها للهدف التي شيدت من أجله والتأكد مـن صـحة وصياغة عبارتها بحيث تصف وصفاً واضحاً للأداء المراد ملاحظته، وبعد الأخـذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم تم استبعاد العبارات التي قرر المحكمين عدم صـلاحيتها والإبقاء على العبارات التي قرر ٩٠% منهم صلاحيتها للقياس، وقد اجتمعت آراء السادة المحكمين على مناسبة استمارة المقياس وصلاحيتها للقياس علـى مجتمـع الدراسة المنشود.

- **الصدق الذاتي :** يعبر الصدق الذاتي عن صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي المحك الذي ينسب إليه صدق المقياس، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجرى عليها في أول الأمر. لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي لمحاور المقياس وفقاً للمعادلة التالية :

الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

جدول (١٠)

حساب الصدق الذاتي لمقياس قائمة السمات الابتكارية

محاور المقياس	قيمة معامل الصدق الذاتي	مستوى الدلالة
المغامـــــرة	٠,٩٣	٠,٠١
الانطواء	٠,٩٢	٠,٠١
الاعتماد على النفس	٠,٩١	٠,٠١
المثابرة	٠,٩٣	٠,٠١
الاستقلال	٠,٩٣	٠,٠١
المرونة	٠,٩٢	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٢	٠,٠١

وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للمحاور الخاصة بمقياس قائمة السمات الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مما يعطى مؤشراً قوياً على صدق الاختبار.

(٣) برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية . (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة ببناء برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك نظرا لعدم توفر برامج كافية ملائمة للدراسة لطبيعة المرحلة العمرية التي تناولتها الدراسة ومن ثم رأت الباحثة ضرورة بناء هذا البرنامج مع الاستفادة بالبرامج المستخدمة في الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة التي تمكن الباحثة من الإطلاع عليها.

لقد تعددت تعاريف البرنامج الأثرائى بتعدد مجالاته كما اختلفت تعريفاته وفيما يلي عرض لأهم تعريفات البرنامج الأثرائى.

فقد عرفه عبد الرحمن سليمان ، صفاء غازي (٢٠٠١) بأنها برامج هدفها تحقيق الإثراء العقلي للمتفوقين عقليا من خلال وجودهم في الفصول العادية ويعتبر باسون passon (١٩٥٨) أن الإثراء من أسهل العمليات التعليمية لمساعدة الطفل المبدع ولكنه في نفس الوقت يعتبر من أصعب المهام التي تواجهها المعلمة ودلك لأن الإثراء يتعلق باختيار وتنظيم التجارب الملائمة لتنمية القدرات التي يتمتع بها الطفل المبدع فهو ليس تعليما خاصا يعنى هدا التعبير الذي يستخدم عادة عند الإشارة إلي الأطفال الدين يعانون عجزا ما في قدرتهم التحصيلية وإنما يرمز إلى خلاصة التعليم الجيد .

وكما يعرفها سيد أحمد (١٩٩٤) بأنها توفير وسط غنى بالاستثارة والاستجابة للنهوض بالوجود النامي للطفل بالإيجابية والمجاوبة ولا يتضمن الإضافة الكمية فقط بل هو دعوة للاكتمال .

وسوف تلتزم الدراسة بتعريف زكريا الشربينى (٢٠٠٢) بأنها برامج هدفها توفير أنشطة وخبرات للأطفال بحيث تزيد من عمق وأتساع التعلم عندهم وتجدر الإشارة إلى أن الأنشطة لابد أن تشمل كل جانب من الجوانب المعرفية للطفل المبدع

ويشمل البرنامج الاثرائي مجال الدراسة على مجموعة أنشطة تعليمية وما تتضمنه من أهداف ودلك بالإضافة إلي مجموعة من أدوات اللعب وأدوات التقويم وتشمل هذه الأنشطة ما يلي :

١- استعمال المكعبات.

٢- تكوين الأشكال.

٣- اختيار عناوين لقصص.

٤- الاستخدامات البديلة.

والهدف من دلك هو تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

الأساس النظري للبرنامج :

أن أسس بناء البرنامج هي الإطار العام الذي ستلتزم به الدراسة الحالية ، سوف يتم بناء البرنامج في ضوء الأسس التالية :

١- الإطار النظري الذي تتضمنه الفصول السابقة والذي يتناول تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بعض الأنشطة المعرفية للأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- طبيعة مرحلة ما قبل المدرسة باعتبارها مرحلة هامة من مراحل النمو تبدأ فيها بالخبرات العقلية المعرفية في التكوين، وهى مرحلة النمو المنطقي. فلو تم أعداد الطفل ذوى صعوبات التعلم على أساس استخدام مهاراته المعرفية وتنظيم أفكاره لأمتد أثر هذه المرحلة وخاصة هؤلاء الأطفال إلي المراحل التالية ولضمان المجتمع.

٣- وتخريج جيل من المبدعين، فلقد أثبتت الدراسات أن هذه المرحلة من أنسب المراحل التي يتم فيها الكشف المبكر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتنمية مهاراتهم الإبداعية.

٤- طبيعة الطفل ذوى صعوبات التعلم حيث دلت البحوث والدراسات السابقة على أنسب وسيلة لعلاج هؤلاء الأطفال اللعب وبذلك يمكن تنمية الطفل بدنيا ووجدانيا وعقليا كما يمكن تنمية مهاراته الإبداعية.

من خلال قراءات الباحثة حول الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم التعرف علي خصائصهم ومواصفاتهم واحتاجتهم الخاصة بما يتناسب مع المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات في مواجهة احتاجتهم. وقد استندت الباحثة علي مراجع عربية وأجنبية تتضمن

موضوع الدراسة، وبرامج مماثلة مثل (بطرس حافظ ، ١٩٩٣) أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية علي السلوك التوافقي لدي أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية– (سوزان احمد ، ١٩٨٣) أثر استخدام لعب الأطفال علي تنمية التفكير الابتكاري لدي أطفال الحضانة (هدي حسانين ، ١٩٩٧) برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثرة علي تنمية الإبداع عند طفل الروضة (بطرس حافظ ، ٢٠٠٠) فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدي أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (عبير محمود ،٢٠٠٠) فاعلية بعض الأنشطة العلمية في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة (عبير محمود ، ٢٠٠٣) تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدي أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية (علا الطيباني، ٢٠٠٤) فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (Renault's Model, 1978;What makes giftedness Reexamining a definition)

وقد تبنت الباحثة برنامج رنزولي في بناء البرنامج الاثرائي موضوع الدراسة حيث يهدف برنامج رنزولي إلى تعليم الأطفال المبدعين عمليات التفكير الإبداعية والناقدة .

ومما سبق قد يساعد الباحثة علي وضع أسس وبرنامج خاص للأطفال ذوي صعوبات التعلم يساعدهم علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية.

أهداف البرنامج :

من سمات إي برنامج مقترح وضوح الأهداف وتسلسلها، فتحديد أهداف البرنامج يعتبر خطوة أولى في بناؤه فالأهداف تعبر عما سوف يكون سلوك الأطفال بعد الخبرة التي اكتسبوها بحيث يمكن أن تظهر في مستوى الأداء في مواقف أخرى.

كما تمثل الأهداف والأسس التي تعتمد عليها البرنامج في اختيار محتواه وتحديدهما بوضوح يعين على تنفيذه ويوفر أساسا سليما للتقويم.

ويهدف البرنامج في هذه الدراسة إلى

تنمية مهارات التفكير الإبداعي عن طريق تقديم بعض الأنشطة المعرفية للأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

الأهداف الفرعية :

- إكساب الأطفال مهارات تناول القضايا بطرق مختلفة.
- إكساب الأطفال مهارات تنوع الاستجابات علي المواقف المختلفة.
- تنمية قدرة الأطفال علي المرونة لإعطاء أفكار متنوعة.
- مساعدة الأطفال علي إعطاء حلول بديلة للمشكلات.
- بث روح التعاون لدي الأطفال مع بعضهم البعض في أداء النشاط.
- تنمية مهارات الطفل علي التشكيل والبناء.

خطوات بناء البرنامج :

بناء البرنامج علي الأساس النظري والإطلاع علي برامج ونتائج الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ثم التوصل إلى بناء برنامج قائم علي استخدام بعض الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة والتي تمكن الباحثة من التوصل إلي بناء البرنامج والإطلاع علي الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.

يحتوي البرنامج علي مجموعة من الأنشطة التعليمية والتي تنوعت بين :

١- استعمال المكعبات	٢- تكوين الأشكال
٣- اختيار عناوين لقصص	٤- الاستخدامات البديلة

صدق البرنامج :

قامت الباحثة بعرض البرنامج علي المحكمين لأخذ آرائهم في مضمون الأنشطة وعددها ومدي تحقيقها للأهداف المرجوة منها ، ومدي ملاءمتها لعمر الأطفال من سن (٥-٦) سنوات وكذلك اخذ آرائهم في مدة تطبيق البرنامج وعدد الجلسات والزمن اللازم للجلسة الواحدة. فقد اتفق المحكمون علي الأنشطة كما اتفقوا علي أن يكون زمن البرنامج ثلاث اشهر براقع يومين في الأسبوع لمدة ساعتين في اليوم.

وفيما يلي عرض لهذه الأنشطة :

أولا : استعمال المكعبات

الجلسة الأولى (الافتتاحية) :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

١- إجراء تعارف بين الباحثة والأطفال وتهيئة جو من الألفة والثقة.

٢- التعريف بالنشاط وما يراد منة.

٣- جذب الأطفال للباحثة وجدية اشتراكهم في الأنشطة.

٤- تقديم بعض الإرشادات والتوجيهات المتعلقة بالأنشطة.

٥- معرفة الأطفال بأشكال المكعبات الموجودة أمامهم.

- الخطوات :

- بعد أن تتعرف الباحثة علي كل طفل علي حدة، وتهيئة جو من الثقـة وانجـذاب الأطفال لديها.
- تقوم الباحثة بعرض المكعبات فمثلا (النجمة، المستطيل، الشكل الخماسي، الهرم، شجرة، ....الخ).
- علي كل طفل التعرف علي كل شكل من أشكال المكعبـات الموجـودة أمـامهم لوحدة
- إذا احتاج الطفل لمساعدة تقوم الباحثة بمساعدته وكل حسب قدراتهم الخاصة.

- التقويم :

تقوم الباحثة بعرض المكعبات علي منضدة النشاط وتطلب منهم البحث مثلا علي شكل النجمة من ضمن الأشكال الموجودة أمامهم.

الجلسة الثانية :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

معرفة الطفل بكيفية تصنيف المكعبات المتشابهة حسب شكلها في مجموعات.

- الخطوات :

- بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل علي حدة قد تعرف علي شكل واسم المكعب الذي أمامه.
- تقوم بوضع المكعبات بطريقة عشوائية علي منضدة النشاط.
- تقول لهم أية رأيكم نحاول نطلع المكعبات المتشابهة مع بعض ولو نعرف نقول اسم كل مكعب أية وإحنا بنلعب تبقوا ممتازين جدا جدا مثل. مع العلم أنة إذا لزم المساعدة من قبل الباحثة فتقوم بالتوجيه والإرشاد.

- التقويم :

- – تقوم الباحثة بوضع المكعبات علي منضدة النشاط مرة أخرى
- – تطلب منهم أن يصنفوا المكعبات المتشابهة مع بعضها البعض في مجموعات بدون مساعدة أو إرشاد من قبل الباحثة.

الجلسة الثالثة :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة

- الهدف من النشاط :

معرفة الطفل بالألوان الأساسية (الأحمر- الأصفر- الأزرق) من خلال المكعبات التي أمامه.

- **الخطوات :**

- تقوم الباحثة بوضع المكعبات الملونة علي منضدة النشاط،وبمساعدة كل طفل علي معرفة الألوان الأساسية من خلال ألوان المكعبات الموجودة أمامه علي المنضدة (الأحمر – الأصفر – الأزرق).
- فتقوم الباحثة بتسمية كل لون بمدلول ملموس أمام كل طفل مثل (لون المكعب ده أحمر مثل الوردة الموجودة أمامه في الحديقة، الأصفر مثل الشنطة بتاعته ، الأزرق مثل لون البحر الذي نعوم فيه.. وهكذا).
- لكي تتأكد الباحثة من معرفة الطفل بالألوان تطلب منة أن يبحث حوله علي اللون الأحمر مثلا وهكذا لباقي الألوان الأصفر، الأزرق.

- **التقويم :**

تضع الباحثة المكعبات الملونة علي منضدة النشاط وتطلب منهم :

١- البحث عن المكعبات الصفراء وذلك بدون مساعدة.
٢- البحث عن أي شيء لونه احمر داخل حجرة النشاط.

الجلسة الرابعة :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**
- **الهدف من النشاط :**

معرفة الطفل بتصنيف المكعبات حسب لونها في مجموعات.

- **الخطوات :**

- بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل قد تعرف علي شكل واسم كل مكعب من المكعبات التي أمامهم ومعرفتها بمدي قدرة الأطفال علي تصنيف المكعبات حسب شكلها وتعرفهم علي الألوان الأساسية من خلال المكعبات والأشياء الطبيعية الموجودة أمامهم في حجرة النشاط.

- تطلب الباحثة من كل طفل بتصنيف المكعبات ذات اللون الأحمر وذات اللون الأصفر وذات اللون الأزرق كل علي حدة في مجموعة وفي أثناء أداء الطفل النشاط تردد الباحثة كلمات التشجيع والتعزيز حيث هذا يزيد من قدرة الطفل علي الاستجابة.

- **التقويم :**

تقوم الباحثة بوضع المكعبات علي منضدة النشاط وتطرح عليهم عدة أسئلة.

١- ممكن تقول لي الشكل ده اسمه أية ؟ وليكن النجمة

٢- يا ترى فين اللون الأحمر في المكعبات دي ؟

٣- طيب ممكن تطلع المكعبات الصفراء لوحدها وكمان الزرقاء والحمراء.

الجلسة الخامسة :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**
- **الهدف من النشاط :**

معرفة الطفل بالمكعبات والأحجام وترتيبها تصاعديا.

- **الخطوات :**

- بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل علي حدة قد تعرف علي شكل كل مكعب من المكعبات الموجودة أمامهم ومعرفتهم أيضا بتصنيف كل المكعبات المتشابهة مع بعضها البعض.
- تطلب الباحثة منهم أن يختاروا مجموعة من المجموعات المتشابهة التي كونها كل طفل حسب رغبته
- يقوم الطفل بترتيب أحجامها من الأكبر إلى الأصغر مرة ومن الأصغر إلى الأكبر مرة أخرى مثل..

- **التقويم :**

تعرض الباحثة علي الأطفال مجموعة من المكعبات المتشابهة وتطلب منهم أن يرتبوا المكعبات من الأكبر إلى الأصغر.

الجلسة السادسة :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

معرفة الطفل بكيفية تركيب المكعبات.

- الخطوات :

- تقوم الباحثة بعرض نموذج من الورق علي شكل سيارة مثلاً، ثم تقوم بتشكيل السيارة أمامهم مرة أخرى بمشابك الغسيل.
- وتطلب منهم محاولة تنفيذ هذا الشكل بالمكعبات الذي أمامهم مـع العلـم بمسـاعدة الباحثة للأطفال إذا لزم الأمر مع إعطاء كلمات تشجيع وثناء باستمرار.

- التقويم :

- تطلب الباحثة من الأطفال تركيب شكل الطائرة بالمكعبات التي أمامهم وبدون تـدخل مباشر منها
- تقوم الباحثة بملاحظة الأطفال وتسجيل استجاباتهم.

الجلسة السابعة :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

أن يكون الطفل أكبر عدد ممكن من الأشكال باستخدام المكعبات المختلفة.

- الخطوات :

- بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة بشكل وترتيب وحجم وتركيب كل المكعبات المقدمة أمامهم.
- تطلب منهم محاولة تكوين اكبر عدد ممكن من أشكال المكعبات وتسمية كـل شـكل علي حدة حسب قدرة وتخيل كل طفل وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد.

- مثلا يكون الطفل أشكال متعددة من المكعبات التي أمامه يطلق عليها الأسماء الآتية (برج- ثعبان- قطار- سلم- سيارة- طيارة- مسدس- ولــد- كــوره- خرطــوم... وهكذا).

التقويم :

تضع الباحثة المكعبات علي منضدة النشاط وتطلب منهم : أن يكونوا أشكال متعددة من هذه المكعبات ويقوموا بتسمية كل شكل علي حدة . ثم تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال أثناء قيامهم بالنشاط.

ثانيا : اختيار عناوين لقصص

ملخص القصة الأولى :

استيقظ الفيل ذات يوم علي نباح الكلب بشدة وكان صوته عاليا فأخبره الكلب أنة اليوم هناك احتفال كبير سيقام بالغابة ويري أن يشارك باقي الحيوانات وهي كانت حفلة لملك الغابة فقاموا بتوزيع الأدوار لتنفيذ الحفل علي أكمل وجه.

فكان دور الفيل هو تعليق الزينات بخرطومه الطويل. وعلي القرد أن يقوم بتجهيز تورتة الموز المزينة بالفراولة، وكان دور الزرافة تجهيز الزينة ونفخ البالونات، تجمع الحيوانات كل بدورة ومعهم ملك الغابة في حفل كبير.

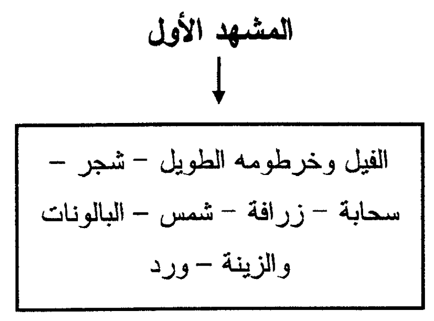
الجلسة الثامنة :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**
- **الهدف من النشاط :**

تنمية معارف الطفل حول مفردات المشهد الأول من القصة.

- **الخطوات :**

- تستخدم الباحثة أثناء عرضها للنشاط القصصي الدفتر القلاب بالاستعانة مع خامـــات البيئة لجذب انتباه الطفل.
- فقد تعرض المشهد الأول من القصة علي الأطفال وتطلب منهم ذكر مفردات المشهد، وعلي الباحثة تسجيل استجابات كل طفل علي حدة دون تدخل مباشر منها.



- **التقويم :**

تقوم الباحثة بسؤال الأطفال حول ما شاهدة في المشهد الأول.

الجلسة التاسعة :

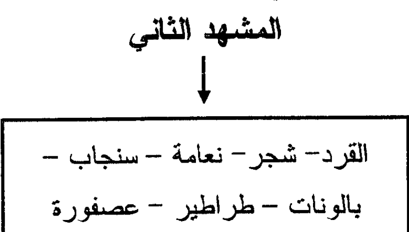
- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة .**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية مفردات جديدة لدي الطفل من خلال مكونات المشهد.

- **الخطــوات :**

تقوم الباحثة بعرض المشهد الثاني علي الأطفال وتطلب منهم ذكر مكونات المشهد وعليها تسجيل استجابة كل طفل علي حدة دون تدخل مباشر منها.



- **التقويم :**

تقوم الباحثة بسؤال الأطفال حول ما شاهدة في المشهد الثاني.

الجلسة العاشرة :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية روح التعاون لدي الأطفال.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشهد الأول والثاني تقوم بعرض المشهد الثالث الختامي وعلي الأطفال ذكر مكونات المشهد وعليها تسجيل استجابات كل طفل علي حدة.

المشهد الثالث

أسد علي رآسة طرطور – سنجاب الزرافة– القرد– عصفورة– ورد ثعلب– شجر– نعامة – زرع – سحابة – شمس

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بعرض المشاهد الثلاثة.
- وتطلب منهم وصف ما شاهدو في القصة.

الجلسة الحادية عشر :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

إثراء الحصيلة اللغوية لدي الأطفال.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشهد الأول والثاني والثالث تقوم بعرض المشاهد عليهم. وعلي الأطفال محاولة سرد أحداث القصة

كل حسب تفكيره وتخيله وربط المفردات بعضها ببعض لتكوين القصة مع تسجيل الباحثة استجابتهم.

- **التقويم :**

تطلب الباحثة من الأطفال محاولة سرد أحداث القصة لوحدة كل حسب تخيله.

الجلسة الثانية عشر :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية قدرة الطفل علي اختيار أكثر من عنوان للقصة الواحدة.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل قد نجح في سرد أحداث القصة من خلال الدفتر القلاب المعروض أمامهم بشكل مرتب ومتسلسل كل حسب تخيله. فقد تطلب منهم وضع عناوين متنوعة للقصة تعبر عما فهموه من أحداث وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد.

- **التقويم :**

- تطلب الباحثة من كل طفل ترتيب أحداث القصة مرة أخرى.
- تطلب الباحثة من الأطفال وضع عناوين متنوعة تعبر عن مضمون القصة

ملخص القصة الثانية :

كان الديك يعيش مع فرخيتين ، واحدة حمراء والثانية سوداء، الفرخة الحمراء باضت الكثير من البيض فرحت الفرخة الحمراء، وفرح الديك، الديك خرج مع الفرخة الحمراء للنزهة. بكت الفرخة السوداء وطلبت من الله يرزقها الكثير من البيض، الفرخة السوداء باضت سبع بيضات.

فقالت لنفسها هذا قليل.. انكسر البيض وخرجت منة أفراخ صغيرة عجيبة، كان لكل كتكوت لون يختلف عن الآخر تماما كالأزهار ما أجملها. الكل اخذ بهنيء الفرخة (مثل المعزة، الإوز، الأرنب، الفأر) بأفراخها الجميلة.

فقال الديك للفرخة.. بارك الله فيك يا فرخه أفراخك في غاية الجمال أنا آسف لأني تركتك وحدك. فقالت الفرخة الحمراء للكتاكيت تعالوا معي سأضعكم في الألوان وألونكم كالأزهار ليفرح أبوكم الديك.

وأمرت بنزولهم في الألوان الكتكوت : أنقذيني يا أمي، ألام : سأنقذك حالا. الفرخة الحمراء شدت الكتكوت من الماء، والكتكوت المسكين يصرخ وينط ....

الجلسة الثالثة عشر :

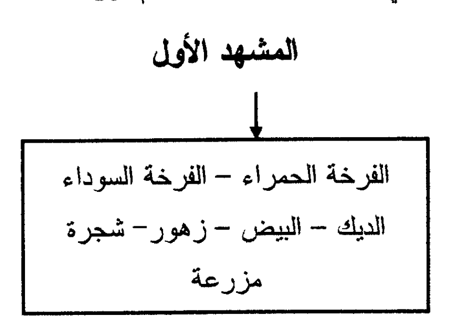
– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية معارف الطفل حول مفردات المشهد الأول من القصة.

– الخطوات :

تستخدم الباحثة أثناء عرضها للنشاط القصصي قصة متحركة لعرض مشاهد القصة بالاستعانة بوضوح الألوان الجذابة للطفل لإثارة انتباه كل طفل علي حدة وتقوم بعرض المشهد الأول فقط عليهم حيث يقوم الأطفال بذكر مفردات المشهد من خلال ما شاهدة في القصة المتحركة وعلي الباحثة تسجيل استجابتهم دون تدخل مباشر.



– التقويم :

تقوم الباحثة بسؤال الأطفال حول ما شاهدة في المشهد الأول.

الجلسة الرابعة عشر :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

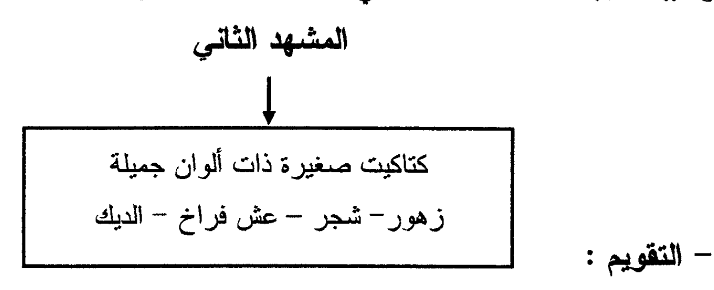
- **الهدف من النشاط :**

تنمية مفردات جديدة لدي الطفل من خلال مكونات المشهد.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض المشهد الثاني علي الأطفال وتطلب منهم ذكر مكونات المشهد وتقوم بتحريك شخصيات المشهد لجذب الانتباه ومساعدهم علي ذكر المفردات الموجودة وعليها تسجيل استجابة كل طفل علي حدة دون تدخل مباشر منها.

المشهد الثاني



- **التقويم :**

تقوم الباحثة بسؤال الأطفال حول ما شاهدة في المشهد الثاني.

الجلسة الخامسة عشر :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية روح التعاون لدي الأطفال.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشهد الأول والثاني من خلال عرض القصة المتحركة عليهم تقوم بعرض المشهد الثالث والمشهد الرابع وعلي الأطفال ذكر مكونات المشهدين وعليها تسجيل استجابات كل طفل علي حدة.

المشهدين الثالث والرابع

↓

سحاب–شمس– الدجاجة الحمراء ألوان – أزهار– كتاكيت صغيرة حلل بها ماء وألوان – الفرخة تمسك الكتكوت بمنقارها وتخرخة من الماء

– التقويم :

تقوم الباحثة بعرض المشاهد الثلاثة وتطلب منهم وصف ما شاهدوه في القصة.

الجلسة السادسة عشر :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

- إثراء الحصيلة اللغوية لدي الأطفال.
- معرفة الطفل علي كيفية الوصول إلى أكثر من نهاية للقصة الواحدة.

– الخطوات :

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشاهد الأربعة تقوم بعرض المشاهد عليهم.

وعلي الأطفال محاولة سرد أحداث القصة كل حسب تفكيره وتخيله وربط المفردات بعضها ببعض مع أعطاهم أكثر من نهاية لتكوين أحداث للقصة، مع تسجيل الباحثة استجابات الأطفال دون تدخل مباشر منها.

– التقويم :

تطلب الباحثة من الأطفال محاولة سرد أحداث القصة لوحدة كل حسب تخيله..

الجلسة السابعة عشر :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.
- الهدف من النشاط :

تنمية قدرة الطفل علي اختيار أكثر من عنوان للقصة الواحدة.

- الخطوات :

بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل قد نجح في سرد أحداث القصة ووضع نهايات لها. من خلال عرض مشاهد القصة بطريقة متحركة وبشكل مرتب ومتسلسل كل حسب تخيله ، فقد تطلب منهم وضع عناوين متنوعة للقصة تعبر عما فهموه من أحداث.

- التقــويم :

- تقوم الباحثة بعرض المشاهد بدون ترتيب وعلي كل طفل ترتيب مشاهد القصـــة دون تدخل مباشر منها.
- تطلب الباحثة من الأطفال وضع عناوين متنوعة تعبر عن مضمون القصة.

ملخص القصة الثالثة :

في يوم من الأيام خرج أرنب أنوب دون أن يتناول الفطور مع والدته بعد أن أعدته له وقرر أنة سوف يأكل من الخارج مع أصدقائه وتقابل مع البطة بطوطة واخبرها أنة جائع واقترح علية أن يشتري طعام من الخارج واخذ يضيف للبطة بطوطة أنة طعام لذيذ لونه جميل والتفت الأرانب كلهم حول هذا الطعام المغري برائحته النفاذة القوية، اعترضت البطة بطوطة وقالت له أنة طعام غير صحي ولا نعرف كيف جهزه هذا البائع ليصبح بهذا الشكل، لم يسمع الأرنب كلام صديقته وذهب واشتري هذا الطعام المكشوف وكانت المفاجأة ....

الجلسة الثامنة عشر :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

تنمية معارف الطفل حول مفردات المشهد الأول والثاني من القصة.

- الخطوات :

تستخدم الباحثة أثناء عرضها للنشاط القصصي لوحة وبرية بالاستعانة مع خامات البيئة لجذب انتباه الطفل . فقد تعرض المشهد الأول والثاني من القصة علي الأطفال وتطلب منهم ذكر مفردات المشهدين، وعلي الباحثة تسجيل استجابات كل طفل علي حدة دون تدخل مباشر منها.

- التقويم :

تطلب الباحثة من الأطفال سرد مفردات المشهد الأول والثاني .

المشهدين الأول والثاني

↓

منزل- والدة الأرنب- الأرنب الصغير منضدة عليها وجبة الإفطار المتكاملة بطة وأرنب في يداهم شنطة مدرسة حديقة- زهور- شمس- سحابة

الجلسة التاسعة عشر :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

تنمية مفردات جديدة لدي الطفل من خلال مكونات المشهدين.

- الخطوات :

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشهد الأول والثاني من خلال عرض القصة علي لوحة وبرية عليهم، تقوم بعرض المشهد الثالث والمشهد الرابع وعلي الأطفال ذكر مكونات المشهدين.

- **التقويم :**

تطلب الباحثة من الأطفال سرد مفردات القصة.

المشهدين الثالث والرابع

شارع- بائع شاندوشات مكشوفة في الطريق- الأرنب - البطة - دخان يدل علي رائحة الطعام - حيوانات كثيرة حول البائع

الجلسة العشرون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**
- **الهدف من النشاط :**

▪ إثراء الحصيلة اللغوية لدي الأطفال.
▪ معرفة الطفل علي كيفية الوصول إلى أكثر من نهاية للقصة الواحدة.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة كل طفل علي حدة علي مفردات المشاهد الأربعة تقوم بعرض المشاهد عليهم . وعلي الأطفال محاولة سرد أحداث القصة كل حسب تفكيره وتخيله وربط المفردات بعضها ببعض مع إعطاء الأطفال الباحثة أكثر من نهاية لتكوين أحداث للقصة، مع تسجيلها استجابت الأطفال دون تدخل مباشر منها.

- **التقويم :**

▪ تطلب الباحثة من الأطفال : سرد أحداث القصة.
▪ اختيار نهايات مفتوحة متنوعة للقصة.

الجلسة الحادية والعشرون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**
- **الهدف من النشاط :**

▪ تنمية قدرة الطفل علي اختيار أكثر من عنوان للقصة الواحدة.
▪ تنمية روح التعاون لدي الأطفال.

- **الخطوات :**

1. بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل قد نجح في سرد أحداث القصة من خلال اللوحة الوبرية المعروضة أمامهم.
2. بشكل مرتب ومتسلسل كل حسب تخيله، فقد تطلب منهم وضـــع عنـــاوين متنوعـــة للقصة تعبر عما فهموه من أحداث.

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بعرض مشاهد بدون ترتيب وعلي كل طفل ترتيب مشاهد القصـــة دون تدخل منها.
- تطلب منهم وضع عناوين متنوعة للقصة دون تدخل.

الجلسة الثانية والعشرون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية القيم الاجتماعية لدي الطفل من خلال عرض مشاهد القصة.

- **الخطوات :**

- بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل قد نجح في سرد أحداث القصة من خلال اللوحة الوبرية المعروضة أمامهم.
- بشكل مرتب ومتسلسل كل حسب تخيله، وبعد وضع عناوين متنوعة للقصة تعبر عما فهموه من أحداث تطلب منهم أن يستنبطوا القيم الاجتماعية الموجـــودة فـــي القصـــة وعليها تسجيل استجابات الأطفال.

وتكون مثلا كآلاتي :

(طاعة الوالدين- النظافة- الأخذ برأي الأغلبية.... وهكذا).

- التقويم :

- تقوم الباحثة بعرض مشاهد بدون ترتيب وعلي كل طفل ترتيب مشاهد القصـــة دون تدخل منها.
- تطلب منهم ذكر قيم اجتماعية جديدة موجودة في القصة ويمكن تطبيقها في حياتنا.

ثالثاً : تكوين الأشكال الهندسية

الجلسة الثالثة والعشرون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة**

- **الهدف من النشاط :**

معرفة الطفل بشكل المثلث وأحجامه.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض نموذج من الخشب علي شكل مثلث وتقول للأطفال هذا مثلث يا تري يشبه أية وتترك فرصة التفكير لكل طفل وتقوم بمساعدتهم إذا لم يتعرفوا علي ما الذي يشبه به المثلث (هرم)، وبعد ذلك تقوم بعرض أحجام مختلفة من المثلثات



وتقوم بتعريفهم أن رقم (١) هو الأكبر يليه (٢) يليه (٣)، وعلي الأطفال أن يرتبوا أحجام المثلثات عن طريق شكل المثلث الهندسي الموجود أمامهم بالمكعبات وتترك الباحثة كل طفل علي حدة بترتيب أحجام المثلثات حيثما يشاء دون تدخل مباشر منها.

- **التقويم :**

عرض مجموعة من الأشكال الهندسية وعلي كل طفل البحث عن شكل △ من ضمن مجموعة الأشكال التي أمامهم.

الجلسة الرابعة والعشرون :

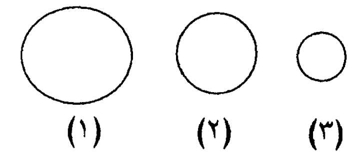
- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

معرفة الطفل بشكل الدائرة وأحجامه.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض نموذج من الخشب علي شكل مثلث وتقول للأطفال هذا مثلث يا ترى يشبه أية وتترك فرصة التفكير لكل طفل وتقوم بمساعدتهم إذا لم يتعرفوا علي ما الذي يشبه به الدائرة (كرة)، وبعد ذلك : تقوم بعرض أحجام مختلفة من الدوائر



وتقوم بتعريفهم أن رقم (١) هو الأكبر يليه (٢) يليه (٣)، وعلي الأطفال أن يرتبوا أحجام الدوائر عن طريق شكل الدائرة الهندسي الموجود أمامهم بالمكعبات وتترك الباحثة كل طفل علي حدة بترتيب أحجام الدوائر حيثما يشاء دون تدخل مباشر منها.

- **التقويم :**

عرض مجموعة من الأشكال الهندسية وعلي كل طفل البحث عن شكل من ضمن مجموعة الأشكال التي أمامهم.

الجلسة الخامسة والعشرون :

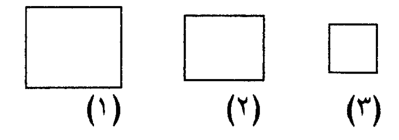
- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

معرفة الطفل بشكل المربع والمستطيل وأحجامه.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض نموذج من الخشب علي شكل مربع وتقول للأطفال هذا مربع يا تري يشبه أية وتترك فرصة التفكير لكل طفل وتقوم بمساعدتهم إذا لم يتعرفوا علي ما الذي يشبه به المربع، وبعد ذلك تقوم بعرض أحجام مختلفة من المربعات



وتقوم بتعريفهم أن رقم (١) هو الأكبر يليه (٢) يليه (٣)، وعلي الأطفال أن يرتبوا أحجام المربعات عن طريق شكل المربع الهندسي الموجود أمامهم بالمكعبات وتترك الباحثة كل طفل علي حدة بترتيب أحجام المربعات حيثما يشاء دون تدخل مباشر منها.

- **التقويم :**

عرض مجموعة من الأشكال الهندسية وعلي كل طفل البحث عن شكل من ضمن مجموعة الأشكال التي أمامهم.

الجلسة السادسة والعشرون :

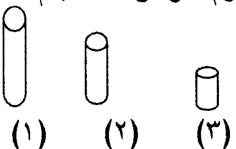
- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

- معرفة الطفل بشكل الأسطوانة وأحجامه.

- **الخطـوات :**

تقوم الباحثة بعرض نموذج من الخشب علي شكل مربع وتقول للأطفال هذا مربع يا تري يشبه أية وتترك فرصة التفكير لكل طفل وتقوم بمساعدتهم إذا لم يتعرفوا علي ما الذي يشبه به المربع، وبعد ذلك تقوم بعرض : أحجام مختلفة من الأسطوانات



وتقوم بتعريفهم أن رقم (١) هو الأكبر يليه : (٢) يليه (٣)، وعلي الأطفال أن يرتبوا أحجام الأسطوانات عن طريق شكل الأسطوانة الهندسي الموجود أمامهم بالمكعبات وتترك الباحثة كل طفل علي حدة بترتيب أحجام الاسطوانة حيثما يشاء دون تدخل مباشر منها.

- **التقـــويم :**

عرض مجموعة من الأشكال الهندسية وعلي كل طفل البحث عن شكل 🌡 من ضمن مجموعة الأشكال التي أمامهم.

الجلســـة السابعة والعشرون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

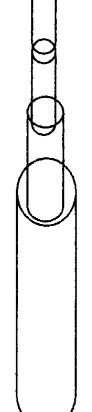
معرفة الطفل بالأشكال الهندسية وكيفية تركيب الأسطوانات داخل بعضها ببعض.

- **الخطوات :**

بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل علي حدة قد تعرف غلي كافة الأشكال الهندسية السابقة المثلث، الدائرة، المربع، الاسطوانة، تطلب الباحثة من الأطفال أن يبحثوا عن شكل الاسطوانة من ضمن الأشكال الموجودة أمامهم وتطلب منهم أن يحاولوا تركيب الاسطوانات داخل بعضها البعض من الأكبر حتى الوصول إلى اصغر اسطوانة.

- **التقويم :**

- تضع الباحثة مجموعة اسطوانات علي منضدة النشاط بطريقة عشوائية وتطلب من الأطفال تركيب الاسطوانات داخل بعضها البعض من الأكبر إلى الأصغر.



الجلسة الثامنة والعشرون :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

أن يتعرف الطفل علي الأشكال الهندسية المتشابهة.

- الخطوات :

بعد أن تتأكد الباحثة من أن كل طفل علي حدة قد تعرف غلي كافة الأشكال الهندسية السابقة المثلث، الدائرة، المربع، الاسطوانة، تقوم الباحثة بوضع الأشكال الهندسية التي تعرف عليها بصورة غير مرتبة وعلي كل طفل وضع وتصنيف الأشكال الهندسية مع بعضها البعض وبدون تدخل مباشر منها.

○○○○ △△△△ □□□□ ▯▯▯▯

- التقويم :

تضع الباحثة الأشكال الهندسية بصورة غير مرتبة علي منضدة النشاط وتطلب من الأطفال تصنيف الأشكال المتشابهة مع بعضها البعض في مجموعات.

الجلسة التاسعة والعشرون :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

أن يتعرف الطفل علي نمطية الأشكال (الترتيب وفقا لقاعدة معيارية معينة).

- الخطوات :

تعرض الباحثة علي لوحة وبرية بطاقات مرسوم عليها الأشكال الهندسية ومشكلة بخامة عيدان الكبريت وتقوم بعرض البطاقات بشكل نمطي مرتب وليكن مثلا (مثلث، دائرة، مربع) وعلي كل طفل تقليد النموذج المعروض أمامه علي اللوحة باستخدام الأشكال الهندسية المجسمة بالخشب والموجودة أمامه علي منضدة النشاط... وهكذا

▭○△□○△□○△□○△

وبعد ذلك تقوم الباحثة بخلط هذه الأشكال وتدريب الأطفال علي إعادة ترتيبها مرة أخرى .

- التقويم :

تقوم الباحثة بوضع الأشكال الهندسية علي منضدة النشاط وتطلب منهم ترتيب الأشكال حسب نمط معين دائرة- مثلث- مربع.

الجلسة الثلاثون :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

أن يكون الطفل أكبر عدد ممكن من الأشكال باستخدام الأشكال الهندسية المختلفة.

- الخطوات :

بعد أن تتأكد الباحثة تأكيدا جيدا من أن كل طفل علي حدة قد تعرف علي كل شكل من الأشكال الهندسية المقدمة له والتأكد من مدي استطاعة كل طفل من تكوين نمطية الأشكال بدقة، تطلب الباحثة منهم استخدام الأشكال الموجودة أمامهم علي منضدة النشاط وتكوين أشكال جديدة من خيالهم الواسع وتسمية كل شكل حسب قدراتهم الإبداعية المتاحة لهم وتقوم الباحثة بتسجيل استجابتهم وليكن (ولد- أرجوز - كوره- عروسه- قطة- أهرامات - أنابيب- نخل - مسدس- سيارة- عصفورة).

- التقويم :

- تقوم الباحثة بتقديم الأشكال الهندسية للأطفال وعلي كل طفل تكوين أشـكال جديـدة وتسمية كل شكل.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

رابعاً : الاستخدامات البديلة

الجلسة الحادية والثلاثون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه لخامة الورق.

– الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض خامة الورق علي الأطفال وتقول لهم أن الورق الذي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها،وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي (مروحة، مركب، ظرف، شنطة، غطاء الشمس، تقطيع الورق قطع صغيرة وعمل به عقد، نضعه علي الأرض ونجلس علية في الحدائق ...... وهكذا).

– التقويم :

- تقوم الباحثة بتقديم خامة الورق علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الثانية والثلاثون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه عيدان الكبريت.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض عيدان الكبريت علي الأطفال وتقول لهم أن عيدان الكبريت التي أمامنا يا ترى ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (بيت له مدخنة- عقد به دلالية- تلفزيون بإرسال بداخله أشخاص- حرف A - شنطة بزرار- محمول بإريال- نجمة- مروحة- شمع تورتة... وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم عيدان الكبريت علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون .
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الثالثة والثلاثون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه قشر الفستق.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض قشر الفستق علي الأطفال،وتقول لهم أن قشر الفستق الذي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل بها أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (عروسه- سمكة- نجمة- طوبة... وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم قشر الفستق علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الرابعة والثلاثون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه العلب الفارغة.

– الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض العلب الفارغة علي الأطفال وتقول لهم أن علب الكرتون الفارغة التي أمامنا يا ترى ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي (طبلة– بنت– ولد– صيدلية نضع فيها الأدوية– سيارة– إشارة مرور– كلب... وهكذا)

– التقويم :

- تقوم الباحثة بتقديم العلب الفارغة علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الخامسة والثلاثون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه القواقع والأصداف البحرية.

– الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض القواقع والأصداف البحرية علي الأطفال وتقول لهم أن القواقع والأصداف البحرية التي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي (دودة– عقد – شمسية – مركب ولد– بنت– مقلمة – بيو.... وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم علب القواقع والأصداف البحرية علي الأطفال، وعليهم التشـــكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة السادسة والثلاثون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه كرتونة البيض.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض كراتين البيض علي الأطفال وتقول لهم أن كراتين البيض التي أمامنا يا ترى ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (دودة- ثعبان- قطار- صخور بحر- سلحفاة- جبل- قطة... وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم علب كراتين البيض علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيـــرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة السابعة والثلاثـــون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه كور البنج بونج.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض كور البنج بونج علي الأطفال وتقول لهم أن كور البنج بونج التي أمامنا يا ترى ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (كتكوت- أرجوز- دودة- وجه طفل- وردة- عيون... وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم كور البنج بونج علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الثامنة والثلاثون :

- **زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.**

- **الهدف من النشاط :**

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه قشر البيض.

- **الخطوات :**

تقوم الباحثة بعرض قشر البيض علي الأطفال وتقول لهم أن قشر البيض التي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي (سمكة- مركب- وجه إنسان- كتكوت- فأر.. وهكذا).

- **التقويم :**

- تقوم الباحثة بتقديم قشر البيض علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثما يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة التاسعة والثلاثون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه الخيوط.

– الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض الخيوط علي الأطفال وتقول لهم أن خيوط التي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (شعر– وردة– غوايش– جيبه– فستان... وهكذا).

– التقـــويم :

- تقوم الباحثة بتقديم خيوط مكرميه علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيرة حيثمـــا يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الأربعون :

– زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

– الهدف من النشاط :

تنمية تفكير الطفل لاستخدامه ثمار الشجر.

– الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض ثمار الشجر علي الأطفال وتقول لهم أن ثمار الشجر التي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (عقد ، سبحة ، غوايش ، خاتم ، ولد ، .... وهكذا) .

- التقويم :

- تقوم الباحثة بتقديم نواة الشجر علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيــرة حيثمــا يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

الجلسة الحادية والأربعون :

- زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

- الهدف من النشاط :

مدي تفكير الطفل لاستخدامه لحبات الزلط.

- الخطوات :

تقوم الباحثة بعرض حبوب الزلط علي الأطفال وتقول لهم أن حبوب الزلط التي أمامنا يا تري ممكن أن نعمل به أشياء كثيرة نحب أن نعلب بها وتقوم الباحثة بتسجيل استجابات كل طفل علي حدة ولتكن استجابتهم هي : (مفتاح- محمول- إشارة مرور- ولد- بيت- نظارة- شنطة- أرقام"١"،"٢" سور شارع... وهكذا).

- التقويم :

- تقوم الباحثة بتقديم حبات الزلط علي الأطفال، وعليهم التشكيل بأشكال كثيــرة حيثمــا يشاءون.
- تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال.

كيفية تنفيذ البرنامج :

بعد الانتهاء من إعداد الأنشطة التعليمية قامت الباحثة بالتهيئة للبرنامج لمدة أسبوعين وذلك لبناء علاقة ألفة بينها وبين الأطفال وقد تم تقديم الأنشطة بمعدل نشاط واحد في كل جلسة وعمل تغذية راجعة للأنشطة السابقة في كل جلسة وقد تكون الأنشطة المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم أما جلسات فردية أو جلسات جماعية حسب نوع النشاط.

تقويم البرنامج :

تم تقويم البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه علي المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المعرفية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

١- بعد اختيار عينة الدراسة تم تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : محمود منسي ، ١٩٨٣) ، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤) علي جميع الأطفال العاديين واختيار العينة من بينهم.
٢- تم حساب الأعمار للأطفال.
٣- تم تقسيم العينة العشوائية واختيار عينة الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة وتقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة وتتكون من (٢٦) ولداً ، (١٤) بنتاً .
٤- تم التأكد من تجانس المجموعتين الضابطة، التجريبية للمتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة.
٥- تم تكوين ألفة بين الباحثة وأطفال العينة العمدية الكلية لمدة أسبوعين حتى لا يؤثر عامل الألفة بالمجرب علي نتائج الدراسة.
٦- تم تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة،، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قبل إجراء التجربة.
٧- تم تطبيق البرنامج ألا ثرائي علي المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة اشهر في الفترة من ٢٠٠٥/٢/١٥ حتى ٢٠٠٥/٥/١٥ وترك أطفال المجموعة الضابطة دون أي تجريب سوي بقائهم في الفصل الدراسي المعتاد.
٨- بعد الانتهاء التجربة تم تطبيق قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة،، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة علي جميع أطفال عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٩- تم حساب درجات الأطفال ومعالجتها إحصائيا للوصول إلى النتـــائج وتحليلهـــا علـــي أساس القياس القبلي والبعدي في قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلـــة مـــا قبـــل المدرسة،، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة مـــا قبل المدرسة.

رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

بعد إجراء التجربة وفي إطار أهداف الدراسة ثم معالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢. معامل ألفا- كرونباخ لحساب ثبات مقياس الصعوبات المعرفية (أحمـــد عـــواد، ١٩٩٤)، وثبات مقياس قائمة السمات الابتكارية (محمود منسي، ١٩٨٣).
٣. "اختبار ت"T.Test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات للمقيـــاس المرتبطـــة باســـتخدام المعادلة الخاصة بذلك.
٤. نسبة الكسب المعدل لبلاك Black.
٥. حجم تأثير البرنامج إيتا سكوير Etasquare لتحديد مستويات حجم التـــأثير للفـــروق بـــين المجموعات باستخدام المعادلة الخاصة بذلك.

الفصل الرابع
النتائج ومناقشتها

- مقدمة .
- نتائج الفرض الأول ومناقشتها .
- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها .
- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها .
- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها .
- توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

أولاً : توصيات الدراسة .

ثانياً : البحوث المقترحة .

الفصل الرابع
النتائج ومناقشتها

مقدمة :

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات والتحقق من فروض البحث التي تمت صياغتها بهدف التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح من قبل الباحثة بإستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية من خلال تفاعل الطفل مع الأنشطة العقلية المعرفية والمواقف التعليمية في البيئة المحيطة التي يتعلم فيها الطفل التي تجعله يبحث عن أصول الأشياء ويكتشفها ويسلسلها ويطورها بما يتلاءم مع عصر التكنولوجيا والمعلومات وعصر الإنفجار المعرفى بغية وضع هؤلاء الأطفال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

ولقد زاد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بمفهوم البنية المعرفية لدى المتعلم ، فكل فرد لديه مجموعة من المعلومات والخبرات المترابطة التى تشكل نسيجاً معرفياً له خصائصه المميزة وقد شهدت هذه السنوات الأخيرة إهتماماً ملحوظاً بمشاكل الطفولة المبكرة مثل صعوبات التعلم والعمل على حلها بإستخدام الطرق العلمية التى تهدف إلى توفير الخبرات التى تشمل كل جوانب شخصية الطفل المبدع وذوى صعوبات التعلم ، بحيث تزيد من عمق واتساع التعلم لديهم .

وفي حدود علم الباحثة أن هذا الميدان يكاد يكون مهملاً ولا يوجد فيه دراسات محلية بالقدر الكافي حتى الأن، ومن هنا لجأت الباحثة إلى العمل على تطبيق برنامج إثرائي لتنمية التفكير الإبداعي بإستخدام بعض الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات التعلم عند فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم مهارات ابتكارية من ناحية وأيضاً رعاية هذه المهارات الابتكارية بما يتلائم مع مستوى أطفال دور الحضانة المشار إليه في البرنامج المعد من قبل الباحثة .

وفيما يلي عرض لكل فرض من فروض الدراسة ثم عرض لنتائجه ثم تفسير تلك النتائج على النحو التالي :

الفرض الأول :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية، لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية على النحو التالي :

أ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية.

ب-الوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية بعد التطبيق وحجم تأثيره، بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير البرنامج وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير ETA square).

الفروق في القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية ومدى فعاليته بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية.

١ – الإنتباه والتميز :

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الإنتبـــاه والتميز	٧,٢٥٠	١,٥٦٥	١٣,٧٧٥	٢,٧٨٧	٦,٥٢٥	١٤,٧٢	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢١ & ٠,٠١= ٢,٧٠٤

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالإنتباه والتميز.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالإنتباه والتميز، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (١٢)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الإنتباه والتميز	١٣,٧٧٥	٧,٢٥٠	١٦	٧٤,٥٧	٠,٨٤			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٤,٥٧%). وهذه القيمة تدل على أن درجة الإنتباه والتميز لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٤,٥٧%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٨٤) ، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذه العبارة.

٢- الذاكرة :

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الذاكرة	٧,٦٢٥	١,٣٩٠	١٣,٩٧٥	٢,٣٨٠	٦,٣٥	١٥,٥٦	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢١ & ٠,٠١= ٢,٧٠٤

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالذاكرة. وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالذاكرة، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (١٤)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالذاكرة الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الذاكرة	١٣,٩٧٥	٧,٦٢٥	١٦	٧٥,٨٢	٠,٨٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٥,٨٢%).

وهذه القيمة تدل على أن درجة الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٥,٨٢%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٨٦)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم

التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذه العبارة .

٣- تكامل الحواس :

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		"ت"	الدلالة
تكامل الحواس	٧,١٠٠	١,٨٣٧	١٣,٦٧٥	٢,٦٢٥	٦,٥٧٥	١٤,٨٤	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢١ & ٠,٠١= ٢,٧٠٤

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بتكامل الحواس.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بتكامل الحواس، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (١٦)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بتكامل الحواس الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
تكامل الحواس	١٣,٦٧٥	٧,١٠٠	١٦	٧٣,٨٧	٠,٨٤			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٣,٨٧%). وهذه القيمة تدل على أن درجة تكامل الحواس لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٣,٨٧%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـ (٠,٨٤)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذه العبارة .

٤- حل مشكلاته :

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بحل مشكلاته

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		"ت"	الدلالة
حل مشكلاته	١٤,١٧٥	٢,٥٢١	٢٥,١٠٠	٤,٢٩٠	١٠,٩٢٥	١٣,١٦	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢١ & ٠,٠١= ٢,٧٠٤

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بحل مشكلاته. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بحل مشكلاته.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بحل مشكلاته، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (١٨)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بحل مشكلاته الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
حل مشكلاته	٢٥,١٠٠	١٤,١٧٥	٣٢	٦١,٢٩	٠,٨١			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٦١,٢٩%). وهذه القيمة تدل على أن درجة حل مشكلاته لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٦١,٢٩%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بحل مشكلاته وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٨١) ، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذه العبارة.

٥- الدرجة الكلية للصعوبات المعرفية :

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بالصعوبات المعرفية

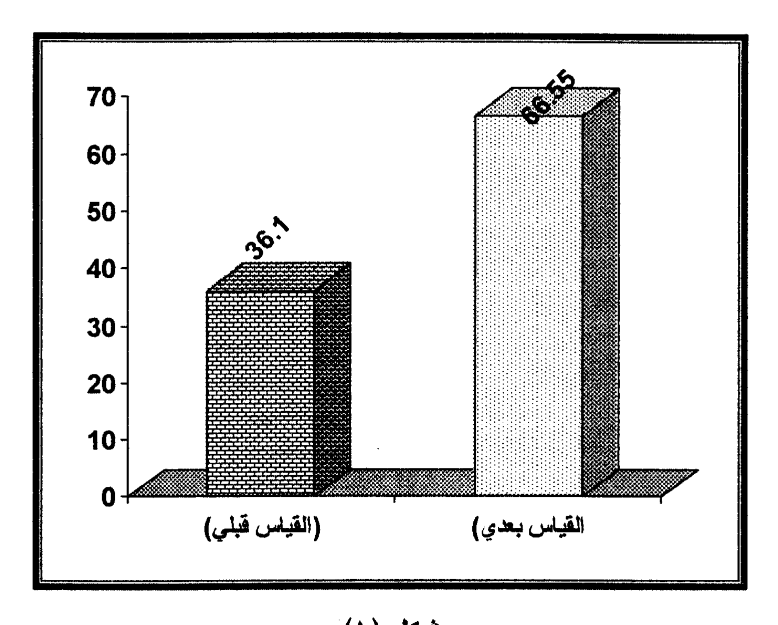
الدرجة الكلية للمقياس	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		"ت"	الدلالة
الصعوبات المعرفية	٣٦,١٠٠	٣,٤٢٥	٦٦,٥٥٠	١٠,٧٠٣	٣٠,٤٥	١٤,٩٥	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢١ & ٠,٠١= ٢,٧٠٤

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة

للدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالصعوبات المعرفية.

والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بالصعوبات المعرفية :



شكل (١)

متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بالصعوبات المعرفية

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٢٠)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

الدرجة الكلية للمقياس الخاص	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
بالصعوبات المعرفية	٦٦,٥٥٠	٣٦,١٠٠	٨٠	٦٩,٣٦	٠,٨٥			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بالصعوبات المعرفية بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٦٩,٣٦%). ولقد تراوحت نسب الكسب المعدل لبنود هذا القياس بين (٦١,٢٩% إلى ٧٥,٨٢%). وهذه القيم تدل على أن درجات العبارات الخاصة بمقياس الصعوبات المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار يتراوح بين (٦١,٢٩% إلى ٧٥,٨٢%) بمتوسط عام يقدر بـــ (٦٩,٣٦%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ(٠,٨٥)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذا المحور. ولقد تراوحت قيم حجم تأثير البرنامج لبنود هذا المقياس بين (٠,٨١) إلي (٠,٨٦) . وهذه القيم تدل على أن حجم تأثير البرنامج على أطفال ماقبل المدرسة فى معظم بنود المقياس الخاص بالصعوبات المعرفية "كبيرة التأثير".

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير جداً ويمكن

الاعتماد عليه في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للصعوبات المعرفية.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

وتتفق نتائج دراسة سوزان فراويلة (١٩٨٣) مع نتائج الباحثة علي أن استخدام اللعب التركيبية تؤدي إلى تنمية قدرات الطفل الابتكارية، كما تتفق مع نتائج دراسة احمد عواد (١٩٩٢).

والذي اقترح برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بطرس حافظ (١٩٩٣) علي أهمية أسلوب حل المشكلات من خلال الأنشطة والمهارات المعرفية التي تقدم لأطفال ما قبل المدرسة.

كما جاءت دراسة ماتير، كاننز (Mateer& CERN's 1996) التي ذكرت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكن علاجهم من خلال برنامج خاص بتنمية النشاط وأنه كلما كان النشاط المعرفي في سياقه له معني للطفل كان له اكثر فاعلية، فقد كانت هذه الدراسة مؤيدة للنتائج التي توصلت لها الباحثة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الآتية : هدي حسانين (١٩٩٧) ، (McClure, Chery 1999) ، بطرس حافظ (٢٠٠٠) ، فرماوي محمد (٢٠٠١) علي أن الأنشطة التعليمية المعرفية واللغوية قد تلعب دورا مهما في حياة الأطفال وتؤثر في أفكارهم وتعبيراتهم وأنشطتهم.

كما جاءت دراسة علا الطيباني (٢٠٠٤) التي ذكرت فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مؤيدة للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

ويتضح مما سبق تحقق صحة هذا الفرض بصفة عامة، ويمكن أن نستنتج أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية والذين تلقوا البرنامج الاثرائي اظهروا تقدما ملحوظا في التغلب علي صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الفرض مع الدراسات والبحوث المرتبطة بالموضوع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان قيام الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعرفية بممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة ومن خلال توجيه تربوي مناسب وكذلك انتقاء الأنشطة الملائمة يدرب ويعزز نمو مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

الفرض الثاني :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية على النحو التالي :

أ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في القيـاس القبلـي والبعـدي لممارسـة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سـمات ابتكاريـة بالنسـبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

ب-الوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولـديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبـداعي بعـد التطبيـق وحجم تأثيره، بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجـم تـأثير البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square).

معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنـامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخـاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

١- المغامرة :

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمغامرة

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المغامرة	٧,٨٧٥	٠,٨٨٣	٩,٣٢٥	٠,٧٣٠	٢,٤٥	١١,٦٩	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمغامرة. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالمغامرة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالمغامرة، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٢٢)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالمغامرة الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
المغامرة	٩,٣٢٥	٧,٨٧٥	١٠	٦٨,٢٣	٠,٧٨			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٦٨,٢٣%).

وهذه القيمة تدل على أن درجة المغامرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٦٨,٢٣%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمغامرة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٧٨)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "كبير" بالنسبة لهذه العبارة.

٢- الإنطواء :

جدول (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال

ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنطواء

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		"ت"	الدلالة
الإنطواء	٦,٦٠٠	٠,٧٠٩	٩,١٧٥	٠,٥٩٤	٢,٥٧٥	١٨,٦٥	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنطواء.

حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالإنطواء. وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالإنطواء، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٢٤)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالإنطواء الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الإنطواء	٩,١٧٥	٦,٦٠٠	١٠	٧٥,٧٣	٠,٨٩			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٥,٧٣%). وهذه القيمة تدل على أن درجة الإنطواء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٥,٧٣%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنطواء وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٨٩)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير " كبير " بالنسبة لهذه العبارة.

٣- الاعتماد على النفس :

جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإعتماد على النفس

العبـــارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		"ت"	الدلالة
الإعتماد على النفس	٦,٨٥٠	٠,٧٣٦	٩,١٥٠	٠,٧٣٦	٢,٣٠	٢٢,٣٣	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإعتماد على النفس. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالإعتماد على النفس.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالإعتماد على النفس، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٢٦)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالإعتماد على النفس الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الإعتماد على النفس	٩,١٥٠	٦,٨٥٠	١٠	٧٣,٠١	٠,٩٢			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٣,٠١%). وهذه القيمة تدل على أن درجة الإعتماد على النفس لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٣,٠١%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإعتماد على النفس وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٩٢)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير " متوسط " بالنسبة لهذه العبارة.

٤- المثابرة :

جدول (٢٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المثابرة	٦,٥٠٠	٠,٩٠٦	٩,٠٧٥	٠,٨٥٩	٢,٥٧٥	١٦,٠٩	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة.

حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالمثابرة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالمثابرة، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٢٨)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالمثابرة الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
المثابرة	٩,٠٧٥	٦,٥٠٠	١٠	٧٣,٥٧	٠,٨٧			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٣,٥٧%).

وهذه القيمة تدل على أن درجة المثابرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٧٣,٥٧%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بــ (٠,٨٧)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير " كبير " بالنسبة لهذه العبارة.

٥- الاستقلال :

جدول (٢٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال

ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإستقلال

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الإستقلال	٦,٤٠٠	٠,٧٠٩	٨,٧٧٥	٠,٧٦٨	٢,٣٧٥	٢٣,٩٨	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإستقلال.

حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالإستقلال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالإستقلال، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٣٠)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة

الخاصة بالإستقلال الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الإستقلال	٨,٧٧٥	٦,٤٠٠	١٠	٦٥,٩٧	٠,٩٣			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٦٥,٩٧%). وهذه القيمة تدل على أن درجة الإستقلال لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٦٥,٩٧%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإستقلال وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٩٣)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير "متوسط" بالنسبة لهذه العبارة.

٦- المرونـــــة :

جدول (٣١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال

ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة

العبارة	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المرونة	٦,٣٧٥	٠,٩٥٢	٨,٨٥٠	٠,٨٩٣	٢,٤٧٥	١٥,٨٦	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة.

حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بالمرونة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالمرونة، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٣٢)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره فيما يتعلق بالعبارة الخاصة بالمرونة الخاص بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

العبارة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
المرونة	٨,٨٥٠	٦,٣٧٥	١٠	٦٨,٢٧	٠,٨٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٦٨,٢٧%). وهذه القيمة تدل على أن درجة المرونة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار (٦٨,٢٧%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـ (٠,٨٦)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير " كبير " بالنسبة لهذه العبارة.

٧- الدرجة الكلية لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي :

جدول (٣٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي

والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

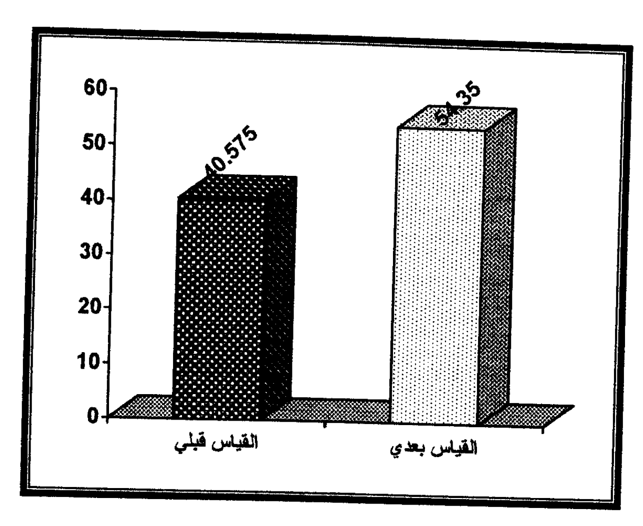
بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي

الدرجة الكلية للمقياس الخاص	القياس القبلي ن = ٤٠		القياس البعدي ن = ٤٠		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تنمية مهارات التفكير الإبداعي	٤٠,٥٧٥	٢,١٢٣	٥٤,٣٥٠	٢,٩٠٥	١٣,٧٧٥	٢٨,٥٧	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٣ & ٠,٠١= ٢,٧٠٨

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن ممارسة الأطفال للبرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية أدى إلى علاج صعوبة التعلم الخاصة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي :



شكل (٢)

متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بعد التطبيق وحجم تأثيره في تنمية مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وكذا حجم تأثير هذا البرنامج على النحو التالي :

جدول (٣٤)

مدى فعالية البرنامج بعد التطبيق وحجم تأثيره
فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات
التفكير الإبداعي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية

الدرجة الكلية للمقياس الخاص	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
بتنمية مهارات التفكير الإبداعي	٥٤,٣٥٠	٤٠,٥٧٥	٦٠	٧٠,٩١	٠,٩٥			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي بعد التطبيق وحجم تأثيره في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول تساوى (٧٠,٩١%). ولقد تراوحت نسب الكسب المعدل لبنود هذا المحور بين (٦٥,٩٧% إلى ٧٥,٧٣%). وهذه القيم تدل على أن درجات العبارات الخاصة بمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية قد تحسنت بمقدار يتراوح بين (٦٥,٩٧% إلى ٧٥,٧٣%) بمتوسط عام يقدر بـــ (٧٠,٩١%) نتيجة استخدام هذا البرنامج المعد من قبل الباحثة مقارنة بالقياس القبلي لها.

كما أوضحت النتائج أن حجم تأثير البرنامج فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمحور الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) تقدر بـــ (٠,٩٥)، وبمقارنة قيمة حجم التأثير الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المعد ذات حجم تأثير " كبير " بالنسبة لهذا المحور . ولقد تراوحت قيم حجم تأثير البرنامج لبنود هذا المحور بين (٠,٧٨) إلي (٠,٩٣) . وهذه القيم تدل على أن حجم تأثير البرنامج على أطفال ماقبل المدرسة فى معظم بنود المحور الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي "كبيرة التأثير".

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير جداً ويمكن الاعتماد عليه في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

وقد تتفق نتائج العديد من الدراسات والبحوث النظرية مع نتائج معظم الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة كما في دراسة : National Joint Committee (١٩٩٣) زيدان السرطاوي (١٩٩٥) ، فتحي الزيات (١٩٩٨) ، السيد عبد الحميد (٢٠٠٠)

، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) ، "كاترين روش" Catherine Ruche (٢٠٠١) ، الكسندرو" Dona D' Alessandro (٢٠٠١) ، ومنظمة الصحة العالمية National Institute Of Mental health (٢٠٠١) ، "دونا" Donate (٢٠٠٢) ، "جيمس ميسنا" James j Messina (٢٠٠٢) ، سوزان باون "Susan Baum " (٢٠٠٢) ، صالح عبد الله (٢٠٠٤) .

علي أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقين تعليميا في الروضة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الآتية سوزان فراويلة (١٩٨٣) ، بطرس حافظ (١٩٩٣) ، هدي حسانين (١٩٩٧) ، McClure, Cheery (1999) ، بطرس حافظ (٢٠٠٠) ، سمية عبد الحميد (٢٠٠٠) ، فرماوي محمد (٢٠٠١) ، علي أهمية الكشف عن قدرات الأطفال الابتكارية وعلي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم .

كما جاءت دراسة Lafrance- Edith-B(1994) التي ذكرت أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانوا اكثر قربا وتشابها للموهوبين في قدرات التفكير الادراكي والإبداعي.

يتضح مما سبق تحقق صحة هذا الفرض بصفة عامة في ضوء ممارسة البرنامج الاثرائي الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه لتنمية مهارات التفكيرالابداعي لدي الأطفال عينة الدراسة.

الفرض الثالث :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية، لصالح الإناث".

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي

لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية. على النحو التالي :

الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية.

١ - الإنتباه والتميز :

جدول (٣٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز من مقياس الصعوبات المعرفية

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإنتباه والتميز	١١,٧٦٩	٢,٩٤٤	١١,٧٨٥	٢,٥٧٧	٠,٠٢	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٥) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) . مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز من محور الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٢- الذاكـــرة :

جدول (٣٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة من محور الصعوبات المعرفية

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الذاكرة	١٢,٢٣٠	٢,٢٨٦	١١,٥٠٠	٢,٥٦٥	٠,٩٢	غيردال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٦) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) . مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالذاكرة من مقياس الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٣- تكامل الحواس :

جدول (٣٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات
الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة
البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات
ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس من مقياس الصعوبات المعرفية

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
بتكامل الحواس	١٢,٠٧٦	٢,٧١٢	١٠,٩٢٨	٢,٣٦٩	١,٣٣	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٧) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨).

مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بتكامل الحواس من مقياس الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٤- حل مشكلاته :

جدول (٣٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بحل مشكلاته من مقياس الصعوبات المعرفية

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
حل مشكلاته	٢٢,٢٣٠	٤,٩٢٦	٢١,٨٥٧	٢,٩٠٥	٠,٢٦	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٨) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨).

مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالإنتباه والتميز من محور الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٥- الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات المعرفية :

جدول (٣٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال

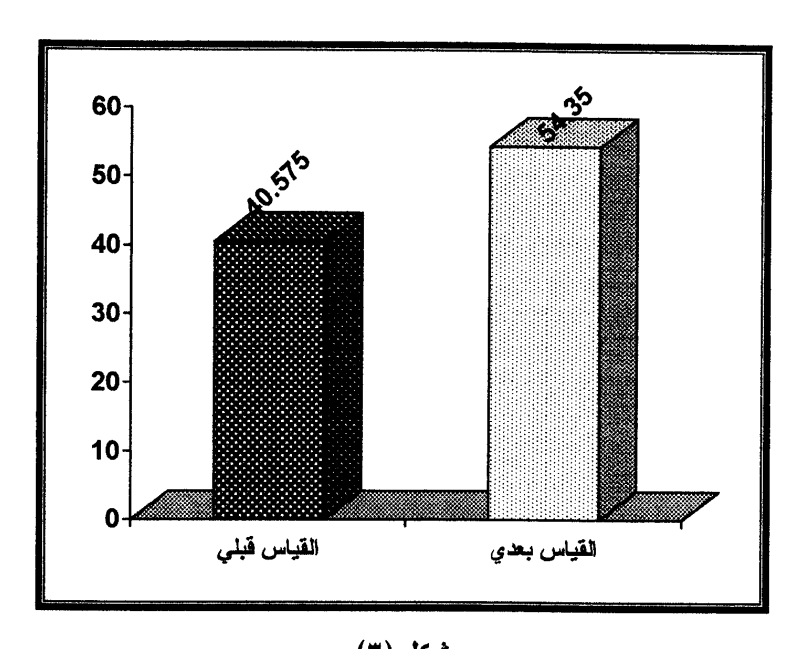
الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية

المحور	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الصعوبات المعرفية	٥٨,٣٤٦	١١,٣٧٧	٥٦,٠٧١	٩,٥٤٧	٠,٦٤	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٩) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨). مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للدرجة الكلية الخاصة بمحور الصعوبات المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة .

والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية :



شكل (٣)

متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث

في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى

صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

وتتفق نتائج هذا الفرض مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم حدوث تأثير نتيجة اختلاف الجنس في مرحلة ما قبل المدرسة.

فقد أوضحت نتائج دراسة علا الطيباني (٢٠٠٤) التي ذكرت أنة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج وجاءت هذه الدراسة مؤيدة للنتائج التي توصلت إليها الباحثة . كما تختلف تلك النتيجة مع دراسة احمد عواد (١٩٩٢) عن فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدي أطفال المرحلة الابتدائية ، حيث أوضحت نتائجها إلى أن صعوبات التعلم التي تمثلت في القصور الادراكي كانت نسبة انتشارها لدي البنين اعلي من البنات. ومما سبق يتضح تحقق صحة هذا الفرض بصفة عامة في ضوء الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.

الفرض الرابع :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، لصالح الإناث".

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي. على النحو التالي :

الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنـــامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للمقياس الخـــاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

١ – المغامرة :

جدول (٤٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمغامرة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المغامرة	٩,٣٨٤	٠,٧٥٢	٩,٢١٤	٠,٦٩٩	٠,٧٠	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٠) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة

بالمغامرة حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨). مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالمغامرة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٢- الانطواء :

جدول (٤١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالانطواء من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الانطواء	٩,٢٣٠	٠,٦٥٢	٩,٠٧١	٠,٤٧٥	٠,٨١	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالانطواء حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨). مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالانطواء من محور تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٣- الاعتماد على النفس :

جدول (٤٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات

الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج

الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة

للعبارة الخاصة بالاعتماد على النفس من محور تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبـــارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاعتماد على النفس	٩,٠٠٠	٠,٦٣٢	٩,٤٢٨	٠,٨٥٢	١,٨١	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالاعتماد على النفس حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨).

مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالاعتماد على النفس من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٤- المثابرة :

جدول (٤٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن = ١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المثابرة	٩,١٥٣	٠,٨٣٤	٨,٩٢٨	٠,٩١٧	٠,٧٩	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٣) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) .

مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالمثابرة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٥- الاستقلال :

جدول (٤٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالاستقلال من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاستقلال	٨,٧٣٠	٠,٦٦٧	٨,٨٥٧	٠,٩٤٩	٠,٤٩	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٤) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالاستقلال حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨) . مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالاستقلال من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٦- المرونة :

جدول (٤٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

العبارة	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المرونة	٨,٩٢٣	٠,٨٤٥	٨,٧١٤	٠,٩٤٤	٠,٧٠	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٥) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨). مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة للعبارة الخاصة بالمرونة من مقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧- الدرجة الكلية لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي :

جدول (٤٦)

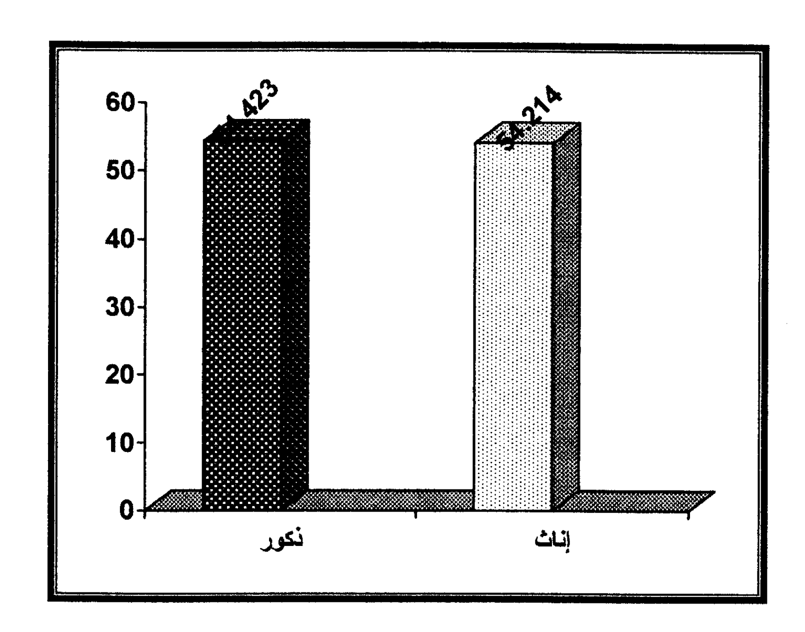
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

المقياس	الأطفال الذكور ن = ٢٦		الأطفال الإناث ن =١٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تنمية مهارات التفكير الإبداعي	٥٤,٤٢٣	٢,٥٩٥	٥٤,٢١٤	٣,٥١٢	٠,٢١	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٢٤ & ٠,٠١= ٢,٧١٢

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٦) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٣٨). مما يدل على أن البرنامج المقترح من قبل الباحثة له درجة متساوية التأثير على الأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

والشكل البياني التالي يوضح والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس الصعوبات المعرفية :



شكل (٤)

متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكارية بالنسبة لمقياس تنمية مهارات التفكير الإبداعي

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

وتتفق نتائج هذا الفرض مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم حدوث تأثير نتيجة اختلاف الجنس في مرحلة ما قبل المدرسة.

فقد تتفق نتيجة دراسة عبير منسي (٢٠٠٠) مع الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للبنين والبنات في درجات قدرة التخيل كما تتفق نتائج دراسة علا الطيباني (٢٠٠٤) مع الدراسة الحالية علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ، كما تختلف تلك النتيجة مع دراسة سوزان يوسف (١٩٨٣) عن معرفة اثر استخدام اللعب التركيبية التي تعتمد علي الفك والتركيب علي تنمية قدرات الطفل الابتكارية في سن ما قبل المدرسة، حيث أوضحت

نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين درجات التفكير الابتكاري لكل من البنين والبنات داخل أفراد المجموعة التجريبية لصالح البنين .

فقد تلاحظ الباحثة أثناء تطبيقها للبرنامج عدم وجود فروق بين أداء الأطفال الذكور عن الإناث بالرغم من تعدد مهاراتهم الإبداعية فكا نشاط من الأنشطة التعليمية يقوم به الطفل علي حدة سواء ذكور أو إناث، لكن لم تكن هناك أية اختلافات بين أداء أو استجابة الأطفال الذكور عن الإناث في الأنشطة المختلفة المقدمة لهم .

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة :

أولاً : توصيات الدراسة

علي ضوء ما توصلت إلية الدراسة من نتائج قد يكون للباحثة أن تقدم بعض التوصيات التي قد تسهم في زيادة الاهتمام بالأنشطة التعليمية كمدخل رئيسي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة من مهارات وانشطة عقلية علي النحو التالي:

- أن يضع متخذو القرار والمخططون التربويون تطوير قدرة الفرد علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقدمة أولوياتهم .
- ينبغي أن تتحرر إدارات الروضات من الممارسات السائدة وتتخلي عن التعليم المنهجي ببرامجه التقليدية والمباشرة، لتواكب ما تنادي به اتجاهات تربية الطفل ذوي صعوبات التعلم الحديثة في ضرورة الاعتماد علي البرامج الاثرائية في تعليم طفل صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، لتكون أنشطة تعليمية هي الأساس مما يتيح للطفل ذوي صعوبات التعلم الحصول علي مهارات التفكير الإبداعي وتحقيق أقصى نمو ممكن بشكل ممتع، والابتعاد عن مهام الورقة والقلم والحفظ الأصم، تأجيل التعليم المنهجي للمراحل اللاحقة .
- أن تعمل وزارة التربية والتعليم بكل طاقتها علي توعية الآباء والأمهات علي أهمية إتاحة فرص تقديم الأنشطة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وان حرمان الطفل من هذه الأنشطة والتقليل من شانها يعوق بشكل كبير فرص تنمية جوانب النمو المختلفة لاسيما النمو

العقلي المعرفي ، وان تعمل علي تحريرهم من النظرة التقليدية إلى طرق التعليم، وذلك من خلال تنظيم الندوات والمحاضرات بالمدارس، ومن خلال إعداد كتيب يحتوي علي ملخصات نتائج الدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية أثرها علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم بصورة مبسطة، ويسلم الكتيب لولي الأمر عند التحاق طفلة بالروضة، وذلك في محاولة لتحرير الآباء والأمهات من النظرة الضيقة إلى التعليم باعتباره قائما فقط علي تعليم القراءة والكتابة والحساب بالطرق التقليدية ، ولتحريرهم من التمسك بالواجب المنزلي.

- أن تكثف وزارة التربية والتعليم جهودها وتشدد رقابتها علي الروضات، وتوقع عقوبات صارمة علي أي روضة تكتشف إنها تقدم تعليما منهجيا للأطفال، وان تكون قراراتها في ذلك بالنسبة للموجهين والموجهات حاسمة للغاية لان الغالبية منهم تغض البصر عما تلحظة من تعليم منهجي داخل الروضات، بدعوى أنها رغبة الآباء والأمهات التي لاتملك أمامها إدارة الروضة شيئا وإنها إذا لم تقدم تعليما منهجيا فسيعزف أولياء الأمور عن إلحاق أطفالهم بها.

- أن تعمل وسائل الإعلام بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتقديم برامج لتوعية الأباء والأمهات بأهمية الأنشطة التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

- أن يكون هناك دليل للمعلمات في هذه المرحلة لكي يوضح للمعلمات الغير متخصصات من هم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟ وكيفية إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية لتنمية مهاراتهم الإبداعية .

- أن يشارك الآباء الأطفال وخاصة أطفال صعوبات التعلم اللعب بين الحين والحين، فالتفاعل الذي يحدث بين الطفل والراشدين يعد أحد أهم المقومات الرئيسية لأي تعلم يحدث وفقا لنظريات اللعب المعرفية. والطفل يستمتع بمثل هذه المشاركة ويتعلم من الأمثلة والنماذج والأفكار المقدمة من الأفراد الأكبر، وتساعد هذه المشاركة الأطفال علي عبور الفجوة بين ما يستطيعون القيام به بمفردهم ويمكنهم القيام به إذا ما تلقوا المساعدة.

- أن يختار الآباء والمعلمات أنشطة عقلية تسمح بإمكانية التعديل والتغيير فيها، وان يختاروا أنشطة وألعاب تتجاوز عمر الطفل قليلا لتحفزة وتثير اهتمامه وتشحذ تفكيره.

ثانياً : البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، تقترح الباحثة بعض الدراسات التي يمكن أن تقدم مزيداً من الرعاية والاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ومنها :

١- فاعلية التدريب على استخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

٢- فاعلية التدريب باستخدام برنامج تربوي مقترح وأثره على تنمية مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١. أحمد احمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدي تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعلم الأساسي ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق .

٢. ــــــــــ (١٩٩٤) : **قائمة الكشف البكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة** ، كلية التربية – العريش ، جامعة قناة السويس ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .

٣. إسماعيل عبد الفتاح (٢٠٠٣) : الابتكار وتنميته لدي أطفالنا ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

٤. انشراح إبراهيم محمد الشرفي(٢٠٠٣) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية كنايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٥. بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣) : أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية علي السلوك التوافقي لدي أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦. ــــــــــ (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدي أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، **مؤتمر كلية رياض الأطفال** ، جامعة القاهرة .

٧. ثائر حسين ، عبد الناصر فخرو (٢٠٠٢) : **دليل مهارات التفكير** ، عمان ، دائرة المكتبة الوطنية .

٨. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) : **قراءات في تنمية الابتكار** ، مركز تنمية الإمكانات البشرية ، دار النهضة العربية .

٩. جليل وديع شكور (١٩٩٤) : **كيف تجعلين ابنك مجتهدا أو مبدعا ، سلسلة المعرفة** ، ط١ ، عالم الكتب ، بيروت .

١٠. جمال الخطيب ، مني الحديدي (١٩٩٧) : **المدخل إلى التربية الخاصة** ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

١١. جمال نسيان الخطيب (١٩٩٧) : الصعوبات التعليمية ، **المنال** ، ع١٠٨ ، الشارقة، الإمارات .

١٢. حسن أحمد عيسي (١٩٩٤) : سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الإسراء ، طنطا .

١٣. حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠١) : **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة" الأسباب- التشخيص- العلاج"** ، مكتبة القاهرة للكتاب ، القاهرة .

١٤. حلمي المليجي (٢٠٠٠) : **سيكولوجية الابتكار** ، بيروت ، دار النهضة العربية .

١٥. خالد بن حمد المالك (٢٠٠١) : **صعوبات التعلم** ، ع١٠٦٠٠ ، صحيفة يومية تصدرها مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ، أكتوبر .

١٦. دينا حسين ظاهر (٢٠٠٣) : الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة ، **مجلة خطوة** ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ع ٢١ ، ٣١ : ٣٢ .

١٧. رمضان محمد القذافي (٢٠٠٠) : **رعاية الموهوبين والمبدعين** ، ط٢ ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث .

١٨. زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢) : **أطفال عند القمة "الموهبة التفوق العقلي الإبداع** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٩. زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٥) : خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم ، مجلة **التربية المعاصرة** ، ع ٣٧ ، س ١٢ ، يوليو ، ١٥٨ .

٢٠. زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

٢١. زينب محمود شقير (٢٠٠٥) : **الاتجاهات المعاصرة في التشخيص التكاملي والتعليم العلاجي والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة** ، مج١ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٢٢. ________ (٢٠٠٥) : **العاقون عقليا وتربويا** ، مج٦ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٢٣. سعدية محمد علي بهادر (١٩٩٤) : **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة** ، ط٢ ، القاهرة ، مطبعة المدني .

٢٤. سلطان العثمان (٢٠٠١) : **صعوبات التعلم** ، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ، ع١٠٦٠٠ ، أكتوبر .

٢٥. سلوي عبد الباقي (١٩٨٩) : **اللعب بين النظرية والتطبيق** ، الرياض ، الصفحات الذهبية .

٢٦. سمية عبد الحميد احمد (٢٠٠٠) : فاعلية استخدام استراتيجيات المتشابهات في إكساب بعض المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لدي الأطفال ، **مجلة عالم التربية** ، س١ ، ع١ ، رابطة التربية الحديثة ، مايو .

٢٧. سناء محمد نصر حجازي (٢٠٠١) : **سيكولوجية الإبداع ، تعريفة وتنميته وقياسه لدي الأطفال** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢٨. سهير كامل أحمد ، (٢٠٠٥) معوقات التفكير الإبداعي للطفل العربي ، **المؤتمر الثاني للإصلاح العربي – التجارب الناجحة** ، منتدى الإصلاح العربي ، مكتبة الإسكندرية ، ١٣-١٥ مارس .

٢٩. سوزان احمد يوسف (١٩٨٣) : اثر استخدام أدوات اللعب علي تنمية التفكير الابتكاري لدي أطفال الحضانة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٣٠. السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠) : **صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها** ، القاهرة ، دار الفكر العربي . .

٣١. شاكر عبد الحميد (١٩٩٥) : **علم نفس الإبداع** ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .

٣٢. شاكر قنديل (١٩٩٨) : الحاجات الإرشادية للطفل المبتكر ، **المؤتمر العلمي العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين** ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين .

٣٣. صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) : سلوك التقبل الاجتماعي لدي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه ، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة** ، ع٤، الرياض ، فبراير .

٣٤. صفاء الأعسر (٢٠٠٠) : **الإبداع في حل المشكلات سلسلة في التربية السيكولوجية** ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٥. صلاح عميرة علي محمد (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة .

٣٦. عبد الرحمن سيد سليمان ، صفاء غازي احمد (٢٠٠١) : **المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

٣٧. عبد الفتاح الفولي (٢٠٠٠) : تضمين الفسحة الدراسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي ، **موسوعة البحث التربوي** ، مج١ ، دار الخبرة للبحوث والتدريب ، القاهرة .

٣٨. عبير محمود فهمي منسي (٢٠٠٠) : فاعلية بعض الأنشطة في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية النوعية ببور سعيد – جامعة قناة السويس .

٣٩. عثمان فراج (١٩٩٩) : إعاقات التعلم ، القاهرة ، **مجلة خطوة** ، ع ٧ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية .

٤٠. علا محمد زكي الطيباني (٢٠٠٤) : فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة .

٤١. عواطف إبراهيم (١٩٧٨) : **تربية الطفولة في مصر والخارج** ، طنطا ، مكتبة سماح .

٤٢. عواطف إبراهيم محمد (١٩٨٤) : **ثقافة المجتمع وعلاقته بمضمون كتب الأطفال** ، دار المطبوعات الجديدة .

٤٣. فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) ، **القدرات العقلية** ، ط ٥ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٤٤. فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) ، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، دار النشر للجامعات ، المنصورة .

٤٥. فرماوي محمد فرماوي (٢٠٠١) : أثر استخدام وحدة تعليمية تقوم علي إستراتيجيتي القصة ولعب الدور في تنمية التفكير الإبداعي لدي أطفال الروضة ، **مجلة دورية** ، مج٧ ، ع٤ ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٤٦. فهيم مصطفي محمد (٢٠٠١) ، **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٤٧. فيصل يونس (١٩٩٧) : **مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٤٨. كريستين ماكنتاير (٢٠٠٤) : **أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، **سلسلة تطوير التعليم** ، **ترجمة خالد العامري** ، القاهرة ، دار الفاروق للنشر والتوزيع .

٤٩. الكسندر وروشكا (١٩٨٩) : **الإبداع العام والخاص** ، **ترجمة : غسان عبد الحي** ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٥٠. ليلى كرم الدين ، (٢٠٠٣) : الرعاية الثقافية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، **مجلة خطوة** ، ع٢١ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، أكتوبر .

٥١. محمد أحمد عبد اللطيف بخيت (١٩٩٦) : أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفي لأطفال مرحلة الرياض ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية – جامعة المنوفية .

٥٢. محمد السيد عبد الرازق (١٩٩٤) : تنمية الإبداع لدى الأبناء ، **سلسلة سفير التربوية** ، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير ، القاهرة .

٥٣. محمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : **تنمية مهارات التفكير الإبداعي** ، دار الكتاب الجامعي، العين .

٥٤. محمد رضا البغدادي (٢٠٠١) : **الأنشطة الإبداعية للأطفال** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٥٥. محمد زياد (٢٠٠٢) : **ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها علي الطلاب** ، كلية دافيد يلين للتربية .

٥٦. محمد عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠) : **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المبكرة** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية .

٥٧. محمد متولي قنديل ، (٢٠٠٣) : نماذج للتدخل المبكر في اكتشاف الأطفال الموهوبين ، **مجلة خطوة** ، ع٢١ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، أكتوبر.

٥٨. محمد محمود العطار (٢٠٠٣) : أطفالنا واللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ، **مجلة الطفولة والتنمية دورية علمية متخصصة محكمة يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية** ، مج٣ ، ع١١ .

٥٩. محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٣) **قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، دار المعارف .

٦٠. محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٤) : **الروضة وإبداع الأطفال** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجماعية .

٦١. ناديا هايل السرور (٢٠٠٠) : **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦٢. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) : **صعوبات التعلم وكيفية علاجها** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

٦٣. نبيل عبد الهادي ، عمر نصر الله ، سمير شقير (٢٠٠٠) : **بطيء التعلم وصعوباتهم** ، عمان ، دار وائل للنشر .

٦٤. نبيلة عبد الرؤوف عبد الله (١٩٩٨) : اختلاف بيئة اللعب وعلاقته بنمو التفكير الابتكارسي لدى رياض الأطفال ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية – جامعة عين شمس .

٦٥. نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢) : **قراءات حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٦٦. نهى يوسف الحموي (١٩٩٧) : أثر برنامج تعليمي على تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية بالروضة ، **مجلة علم النفس** ، ع٤٣ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

٦٧. هادي نعمان الهيتي (٢٠٠٢) ، القصة وإثارة تفكير الأطفال ، **مجلة خطوة** ، ع١٥، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة ، مارس .

٦٨. هدي فتحي حسانين راجح (١٩٩٧) : برنامج مقترح للألعاب التعليمية الثرة علي تنمية الإبداع عند طفل الروضة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية فرع دمنهور ، جامعة الإسكندرية .

٦٩. هناء عبد العزيز عيسي (١٩٩٧) : فاعلية برنامج مقترح في تدريب الطلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي علي استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لدي تلاميذهم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

70.Baum, S. (1985): **Learning Disabled Student With Students With Superior Cognitive Abilities: A validation Study of descriptive behaviors**. Unpublished doctoral Dissertation, university of Connecticut, Stors.

71.Baum, S. (1994): Meeting the Needs of Gifted/ Learning Disabilities Students. **The Journal Of Secondary Gifted Education**, S (3), 626.

72.Bergert, Susan, (2000): The Warning Signs of Learning Disabilities. **ERIC Digest #E603, ED449633**.

73.Bernadette Duffy, (1998): **Supporting Creativity and Imagination in The Early Years London**, University Press. First Published.

74.Cooley, S.A (1991): A Theoretical and empirical investigation of formulas for- 19- Determining a severe discrepancy between aptitude and achievement used as A criterion in identification of learning disabilities, **Dissertation Abstract International**, 51-A, 11 3696.

75.Donate, (2002): **Types of Learning disabilities**, National Institute of Mental, Health, U.S.A. Government Printing Office, and Vol. 301. No4.

76.Donna D' Alessandro, M.D. (2001): **Learning Disabilities in Children, Lindsay Huth**, BA., American Academy Of Child and Addesent Psychiatry, No. 3. P.2

77.Fuchs, Douglas, (2001): Upgrading Preparatory Work To Augment Reading Development: UPWARD for Students with Disabilities. Final Report**, ERIC Digests, ED459563.**

78.Giordano, Gerard; Stuart, Sheela, (1994): Early Childhood Special Education: Pictorial Literacy Activities for Young Children with Disabilities, **ERIC Digests, EJ483863.**

79.Hammill, D.D., (1990): On Defining Learning Disabilities An Energizing Consensus, **Journal Learning Disabilities** Vol. 23. NO.2 .

80.Howe, Frederick C., (1993): Developmental Trends, **ERIC Digests, EJ484002.**

81.James J. Gallaghe (1985): **Teaching the Gifted child**, London Allyn and BaconInc., P. 3060.

82.James J. Messina, Ph.D. (2002): **Learning Disabilities**, Mexico, U.S.A. Government, No2.p.p 4:5

83.Kosberg, Bernard, et.al, (1999): Residential Camping for At Risk Preschoolers, **ERIC Digests, ED438135.**

84.Lafrance- Edith- B (1994): A Comparative Analysis of Creative Thinking Patterns in Children Who are Gifted, Learning Disabled and Gifted With Learning Disabilities, **University of Ottawa- Canada, PHD**

85.Lamb, S.J., Bibby, P.A, Wood D.J & Leyden, G (1998): An intervention Programme For Children With moderate Learning difficulties. British **Journal of Educational psychology**, 68,493-504.

86.Lerner, J. (1993**). Learning disabilities: Theories, and Teaching Strategies** (Sixth Ed.) Houghton Mifflin Co.

87.Lokerson, J. (November 1992). Learning Disabilities. **Erick Digities#E516. Ed352779.17-** Available: http:// Eric. ed. uiuc.edu. / npin/ reaper/ texts / special / Learning .html.

88.Lowenthal, Barbara, (1998): Precursors of Learning Disabilities in the Inclusive Preschool, **ERIC Digests,ED420375.**

89.Maintenance Of Self – worth among Bear, G& Minke, K. (1996). **Positive bias in Children Learning Disability**. Learning Disability Quarterly 19, 1, 23- 32

90.Mateer, Cathesino A., Kerns, Kimberly (1996): Management at Attention and memory disorders Following Traumatic brain in injury, **journal at Learning Disabilities**

91.Mcmaster, Kristen L., et.al, (2006): Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction, **ERIC Digests, EJ721500.**

92.National Institute Of Mental Health, (2001): **Learning Disabilities** U.S.A.Public Inquiries. Vol. .301. P.p. 4:6.

93.National Institute Of Mental. (1999): **Learning Disabilities**; June 1 (cited 2001 3- October 19).

94.National Joint Committee on Learning Disabilities (1993): Providing appropriate education for students With L.D.in regular education classroom. **Journal of Learning Disabilities**. 26, 5, 330-332.

95.National Joint Committee on Tearing Disabilities (1993): Providing Appropriate Education for Students With, L.D. Irregular Education Classroom. **Journal of Learning Disabilities**, 26,5.330-332.

96.Parmar, R., And J.Cawley. (1997)" Preparing Teachers to Teach Mathematics to Students With Learning Disabilities " **Journal Disabilities**, 30, 79-188.

97.Renzulli, J. (1978). **What makes giftedness reexamining a definition. Phi Delta Kappan**, 60, 180- 184.

98.Ruche (2001): Special Needs Kids " Early Worning Sign Of a Learning Disability Catherine **www. Pare enters. Com / reface / 9355html.** No.1.

99.Samuel A. Kirk, & others (1993): **Educating Exceptional Children; Seventh Edition ;** University of Arizona; Houghton Mifflin Company Boston Toronto.

100. Santos- Sarita- Prospero (1998). Exploring Relationship Between Young Children, s Phonological Awarenessand Their Home Environments Comparing Young Children Identified at Risk For Learning Disabilities and Young Children Not Risk, **pH D, University of California-** Santa- Bara

101. Silverman, L.K (1989): Invisible handicaps. **Roper Review**, 12, 37. 41.

102. Smith, B.A. (1979) **Creative Teaching OF the Social in the Elementary** 2nd edition, allyn and Bacon Inc.

103. Susan Baum, Ph.D. (2001): Smart Kids With Learning Disabilities Org./Shtml p.p. parents **www Smartkidswithld.http: //**

ملاحق الدراسة

ملحق (١) قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة "الصعوبات المعرفية" إعداد : أحمد أحمد عواد

ملحق (٢) قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إعداد : محمود عبد الحليم منسي

ملحق (٣) برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

ملحق (٤) قائمة أسماء السادة الخبراء والمحكمون من أعضاء هيئة التدريس

ملحق (٥) الخطابات الرسمية

ملحق (١)

قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة "الصعوبات المعرفية"

إعداد : أحمد أحمد عواد

قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية
لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة "الصعوبات المعرفية"

تعليمات :

زميلي الفاضل ... زميلتي الفاضلة ...

أمامك مجموعة من العبارات التي من خلالها يمكن التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها طفلك داخل الفصل الدراسي ، وعليك بقراءة كل عبارة من العبارات بدقة وتأني ، وتحديد مدى انطباق العبارة على سلوك طفلك داخل الفصل من خلال تعاملك معه أثناء العام الدراسي ، وذلك من خلال درجات الموافقة الموجودة أمام كل عبارة ، وهي :

- دائماً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في كل تصرفاته .
- غالباً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في معظم تصرفاته .
- أحياناً : تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في بعض الأحيان ، ولا تنطبق في أحيان أخرى .
- نادراً : تعني أن العبارة نادراً ما تنطبق على سلوك الطفل .

ويجب عليك وضع علامة (✓) أسفل درجة الموافقة التي تناسب سلوك طفلك كما تلاحظها أنت ، وليس للآخرين . وأعلم أن الإجابة الصحيحة تعتمد على الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل ، والانتباه إلى مدى تكرار هذا السلوك ، ومدى حدته ، والمهم أن يكون الحكم على سلوك الطفل صائباً غير مبالغ فيه .

تطبيق القائمة وتصحيحها :

تطبق القائمة على معلمة رياض الأطفال التي أمضت سنة دراسية كاملة مع الطفل ، على أن يقوم بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدى ، ويعطى الطفل درجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة ، ويكون المجموع النهائي (٨٠) درجة ، فإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) من مجموع درجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم معرفية .

وفيما يلي عرض لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المعرفية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .

م	الأبعاد والعبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
أ	**الانتباه والتمييز**				
١	كثير الالتفاف والحركة في الفصل وغير منتبه للشرح .				
٢	يميز بين الأحرف الهجائية بعضها وبعض ، وخاصة المتشابه منها .				
٣	يستطيع أن يميز بين الألوان بعضها وبعض				
٤	يميز بين الصور والأشكال بعضها وبعض				
ب	**الذاكرة**				
٥	يتذكر أسماء الصور والأشكال .				
٦	يتذكر الأحرف الهجائية .				
٧	يتذكر بعض البيانات الخاصة به والأسرة .				
٨	يتذكر أحداث وقعت بالأمس .				
ج	**تكامل الحواس**				
٩	يسمع الاسم الذي يعبر عن صورة ويشير إليها .				
١٠	يسمع أسماء أجزاء الجسم ويشير إليها .				
١١	يمكنه التحرك للأمام والخلف بالعدد .				
١٢	يمكنه الوثب من المكان بالعدد .				
د	**حل المشكلات**				
١٣	يستطيع أن يحدد الاختلافات بين الأشكال وبعضها .				
١٤	يستطيع التعرف على الأشياء المتشابهة بين الأشكال .				
١٥	يستطيع التوصل بين الأشياء التي تنتمي لمجموعة واحدة .				
١٦	يمكنه معرفة اليمين واليسار – أعلى وأسفل				
١٧	يمكنه التعرف على حل مشكلة بسيطة .				
١٨	يمكنه التصرف والوصول إلى شيء أمامه .				
١٩	يتصرف بأمانة إذا وجد مبلغاً من المال .				
٢٠	يتصرف بحكمة إذا تركته سيارة المدرسة .				

ملحق (٢)

قائمة سمات الأطفال المبتكرين
في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية

إعداد : محمود عبد الحليم منسي

تعليمات الاختبار :

يقرأ الفاحص هذه التعليمات لكل طفل على حدى ....

حاأقرأ لك عدد من العبارات ، وعايزك تقول لي إذا كنت موافق / موافقة على كل عبارة منها وإلا مش موافق . فإذا كنت موافق قول (نعم) ، وإذا كنت مش موافق قول (لا) . قول الإجابة اللي تميل إليها أكتر ، وأنا عايز أعرف اللي أنت بتحبه ، ولا فيش إجابة صحيحة ولا خطأ .

والآن حاأقرأ لك كل عبارة لوحدها ، أرجوك أن تسمع كويس كل عبارة ومعناها كويس ، وبعدين تقول الإجابة نعم أو لا .

طريقة تصحيح الاختبار :

حيث إن كل مفردة من مفردات الاختبار يمكن الإجابة عنها إما بنعم أو لا ، فإن طريقة تصحيح مفردات هذا الاختبار بسيطة ، وتدور حول إعطاء كل عبارة إما درجة واحدة أو صفر ، وذلك على النحو التالي :

١) إذا كانت العبارة موجبة يعطي الطفل درجة واحدة إذا كانت الإجابة (نعم) ، ويعطي صفر إذا كانت إجابته (لا) .
٢) إذا كانت العبارة سالبة : يعطي الطفل صفراً إذا كانت إجابته (نعم) ، ويعطي درجة واحدة إذا كانت إجابته (لا) .

وفيما يلي عرض لقائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية .

قائمة سمات الأطفال المبتكرين

في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية

م	المفردة	نعم	لا
١	أحب أروح الحضانة لوحدي		
٢	أحب أسأل أسألة كتير علشان أعرف كل حاجة .		
٣	أحب أسمع الأغاني الحلوة .		
٤	أحب ألبس هدومي لوحدي كل يوم .		
٥	أحب ألعب اللعبات الصعبة لأنها مفيدة .		
٦	أحب أسمع الحواديت والحكايات .		
٧	أحب أن أمي تلبسني هدومي قبل الخروج من البيت .		
٨	أحب أتفسح لوحدي .		
٩	سماع الحواديت بيضيع وقتي .		
١٠	ماأحبش أن يكون ليه أصحاب كتير .		
١١	حب أرسم رسومات لوحدي .		
١٢	أحب أقول رأيي في الحاجات اللي بأعملها .		
١٣	أحب أن يكون ليا أصحاب كتير علشان ألعب معاهم .		
١٤	أحب أصاحب الأطفال اللي مابيسألوش عن الحاجات اللي مشعارفينها .		
١٥	ماأحبش ألبس هدومي لوحدي .		
١٦	أحب أعمل الحاجات الخطرة اللي بتخوف أخواتي .		
١٧	أحب الأطفال اللي بيسألوا كتير في كل حاجة في الحضانة .		
١٨	أحب أروح رحلات مع أسرتي .		
١٩	ماعرفش أعمل حاجة في البيت لوحدي .		
٢٠	لما أبويا يطلب مني عمايل حاجة فإني أوافق على عمايلها حتى لو كنت مابحبهاش .		
٢١	أحب أسمع الحكايات اللي سمعتها قبل كدة .		

م	المفردة	نعم	لا
٢٢	مأحبش أروح مع أبويا وأمي لزيارة أصحابنا .		
٢٣	مأحبش ألعب لوحدي خالص .		
٢٤	اللعب برة البيت ساعة الدنيا ماتمطر حلو خالص .		
٢٥	أكسف أعمل حاجة قدام الناس الغرب .		
٢٦	لما مأعرفش أعمل حاجة أحاول كتير لغاية مأعرف أعملها .		
٢٧	أحب أتعرف على الحاجات اللي بتخوف الأطفال .		
٢٨	أحب أختار الهدوم اللي بألبسها بنفسي .		
٢٩	أحب فك اللعب وتركيبها وميهمنيش التعب ولا الوقت .		
٣٠	أحب أسمع النكت الحلوة .		
٣١	أتكسف أتكلم مع الناس الأكبر مني .		
٣٢	أحب أسمع الحواديت الخيالية .		
٣٣	أحب ألعب لوحدي حتى لو كنت أحب اللعبة اللي بتلعب مع الأطفال .		
٣٤	مأحبش أعمل حاجة صعبة أبداً .		
٣٥	أحب أغير في طريقة استعمال اللعب المختلفة .		
٣٦	في بعض الأوقات أكون عايز حاجة من أبويا وأتكسف أقول له عليها .		
٣٧	أحسن حاجة عندي هيه اللعب مع أصحابي .		
٣٨	أحب أروح الأماكن المهجورة لوحدي .		
٣٩	أتضايق من تغير دوري في اللعب .		
٤٠	أحب أعرف الأماكن المجهولة اللي ما أعرفهاش .		
٤١	لما تسألني أمي عن نوع الأكل اللي ينفع للغذاء أقول لها أفكار كتير .		
٤٢	أحب حل الألغاز الصعبة .		
٤٣	مأحبش أن الناس يزورونا كتير .		
٤٤	مأحبش أمي تخليني أساعد أخواتي في ترتيب البيت علشان بأحب أعمل أي حاجة لوحدي .		
٤٥	أتضايق لما يأخذني أبويا معاه لزيارة أصحابة علشان بأتكسف منهم .		
٤٦	أحب أعرف معلومات كتيرة عن الحيوانات المتحركة في التليفزيون .		

م	المفردة	نعم	لا
٤٧	أحب أفهم الحكايات اللي بتحكيها الرسومات .		
٤٨	نفسي أركب الصاروخ وأدور حولين الأرض .		
٤٩	أحب أساعد أبويا وأمي في عمايل حاجات البيت .		
٥٠	أحب أقول رأيي في حاجات كتيرة في البيت .		
٥١	لما ماألقاش اللعبة اللي بأحبها أختار لعبة غيرها على طول .		
٥٢	أحسن حاجة عندي أن ألعب لوحدي في البيت بعيد عن الأطفال .		
٥٣	أحب أعدي الشارع لما يكون مزحوم بالعربيات لوحدي علشان أنا مابخفش منها .		
٥٤	لما تكون عندي فكرة غريبة أقولها لأبويا وأمي حتى لو ضربوني علشانها .		
٥٥	أحب آكل لوحدي علشان بأتكسف من الأكل مع الناس .		
٥٦	لما أبويا بيجيب لي لعبة جديدة ومأعرفش بتتدور أزاي أحاول كتير علشان أعرف أدورها لوحدي .		
٥٧	لما أسمع تمثيلية في الراديو أحاول أفهم حكايتها كلها .		
٥٨	لا أخاف إذا لقيت قطة أو كلب في الشارع وهو مظلم .		
٥٩	إذا ضاع مفتاح الشقة فلا خاف من القفز من شباك المطبخ لفتح الباب .		

ملحق (٣)

برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

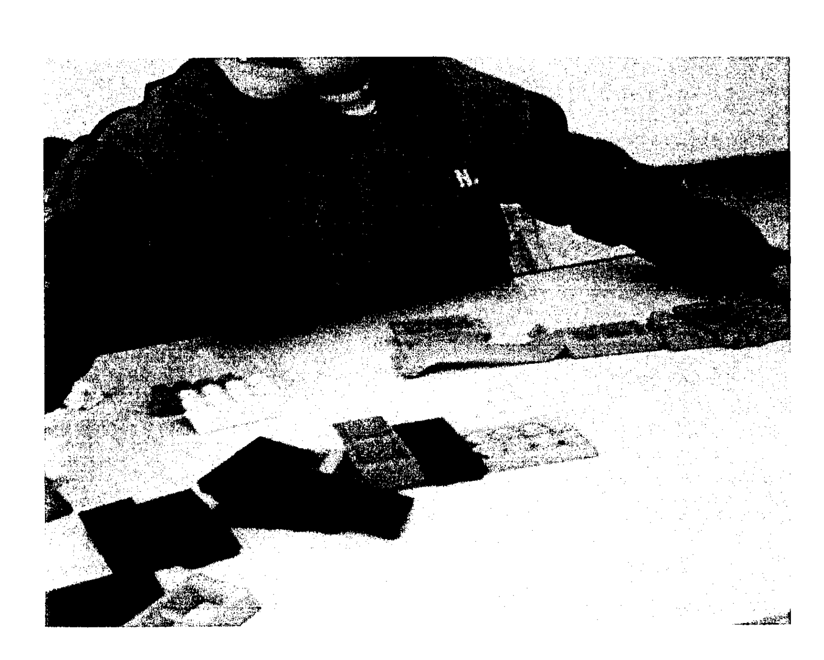
إعداد الباحثة

النشاط الأول

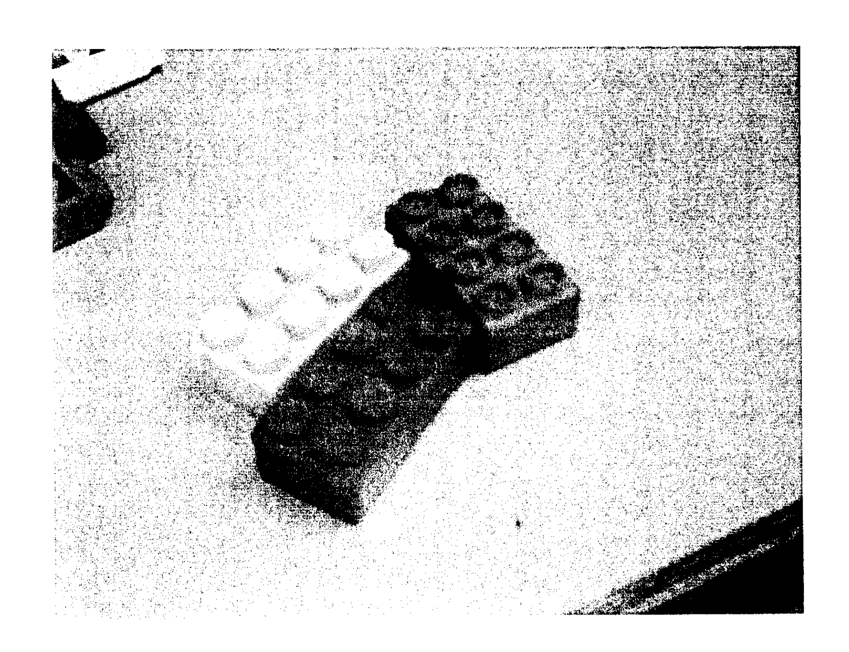
استعمال المكعبات

الجلسة الأولى : معرفة الأطفال بأشكال المكعبات

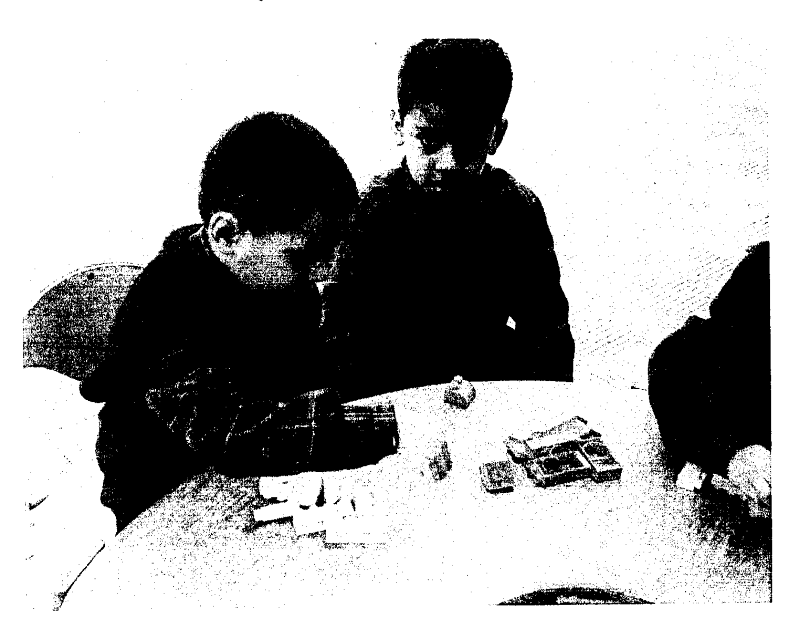




الجلسة الثانية : تصنيف المكعبات المتشابهة



الجلسة الثالثة : معرفة الطفل بالألوان الأساسية

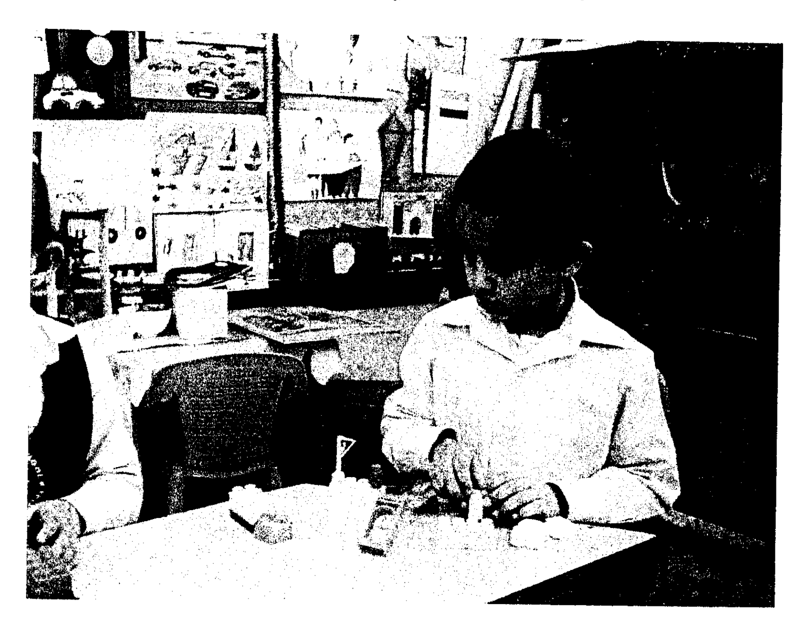




الجلسة الرابعة : تصنيف المكعبات حسب لونها



الجلسة الخامسة : الترتيب التصاعدي للأحجام

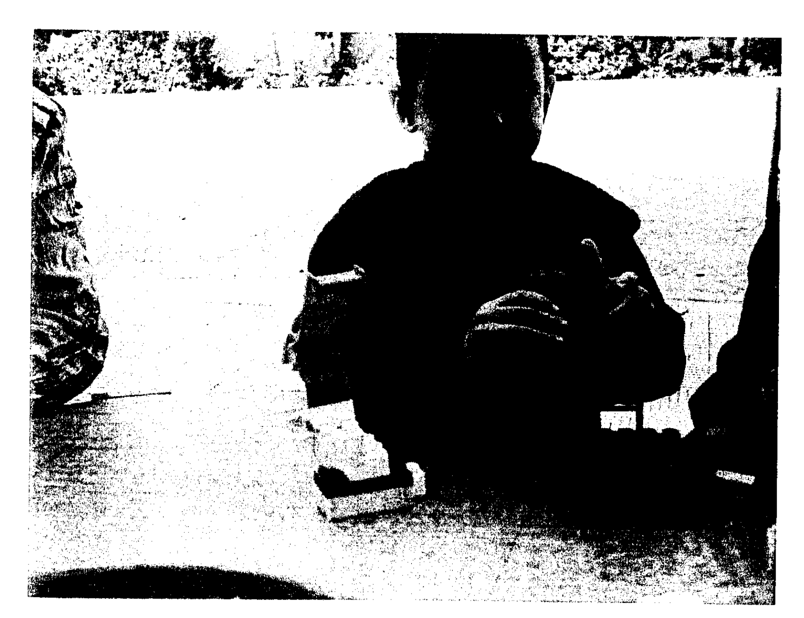


الجلسة السادسة : تركيب المكعبات



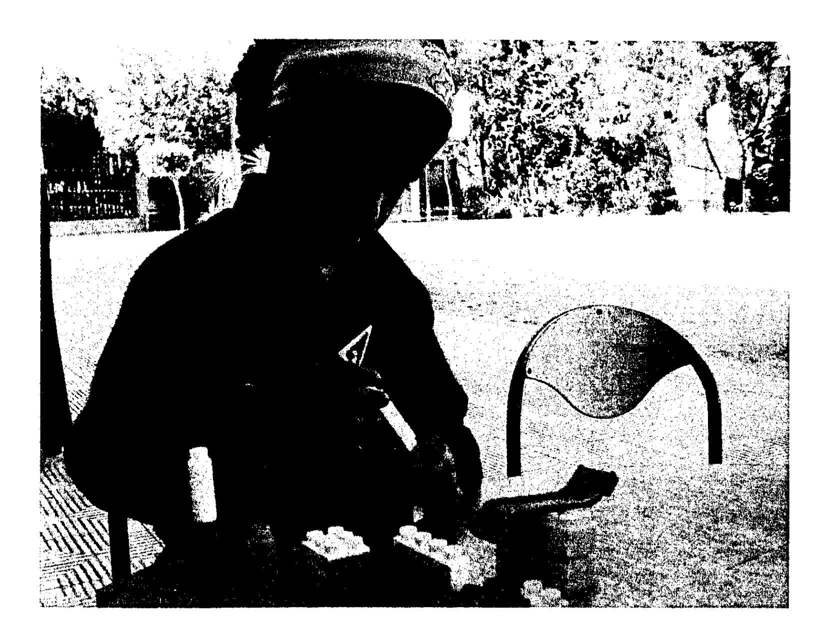


الجلسة السابعة : تكوين أكبر عدد من الأشكال









بعد نهاية النشاط ، تمكن الأطفال من التعرف على أشكال المكعبات ، وتصنيفها تبعاً للون ، كذلك قاموا بترتيبها حسب أحجامها ، وأخيراً ابتكر الأطفال أشكال مختلفة من التركيب بالمكعبات ، وكانت أستجاباتهم كالتالي :

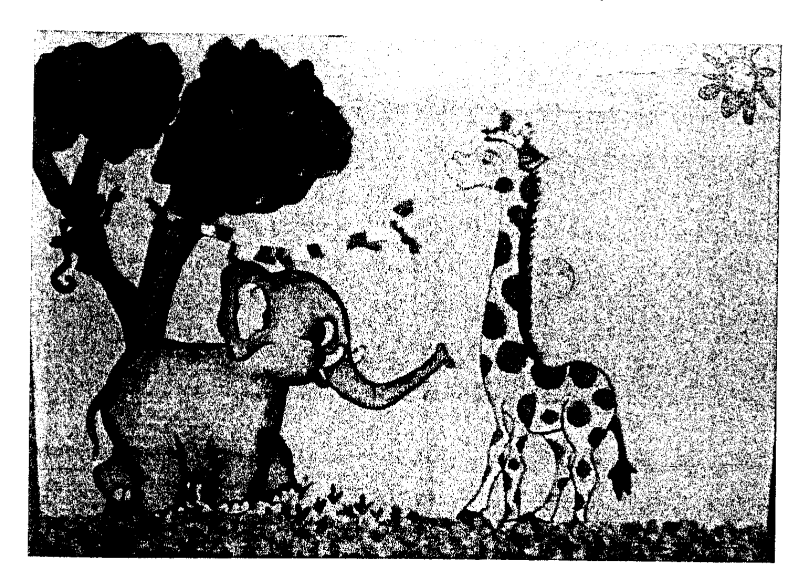
- كبري .
- قلعة .
- الرجل الآلي .
- كشاف .
- شبابيك .
- ديناصور .
- وحش .
- حصان .
- عربة نقل رمال .
- سيف .
- صندوق .
- دبابة .

النشاط الثاني

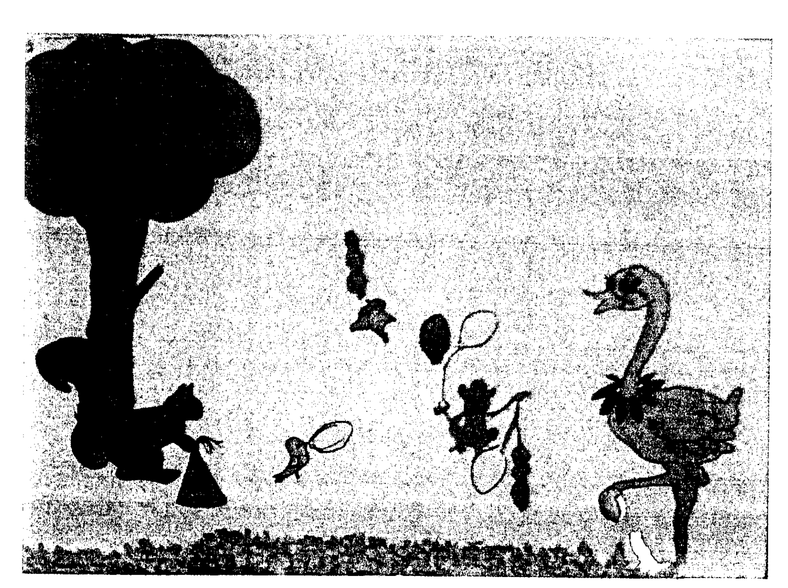
اختيار عناوين القصص

القصة الأولى : عيد ميلاد ملك الغابة

الجلسة الثامنة : تنمية معارف الطفل



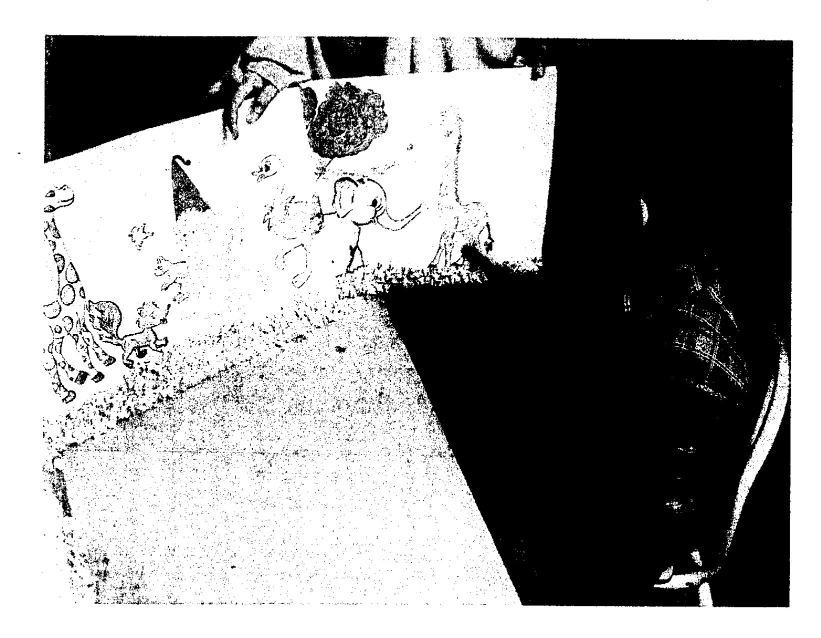
الجلسة التاسعة : تنمية مفردات جديدة



الجلسة العاشرة : تنمية روح التعاون



الجلسة الحادية عشر : إثراء الحصيلة اللغوية



الجلسة الثانية عشر : اختيار أكثر من عنوان للقصة الواحدة



تم عرض مشاهد القصة على الأطفال ، مع سرد أحداث القصة ، وفي نهاية النشاط أصبح الأطفال أكثر تعاوناً ، وتمتعوا بحصيلة لغوية جيدة ، وتمكنوا من وضع أكثر من عنوان للقصة الواحدة ، وكانت استجاباتهم كالتالي :

- الحيوانات الطيبة .
- حديقة الحيوان .
- القرد الشقي .
- عيد الميلاد .
- الأسد ملك الغابة .
- احتفال حديقة الحيوان .
- النزهة .

القصة الثانية : الدجاجة السوداء

الجلسة الثالثة عشر : تنمية معارف الطفل



الجلسة الرابعة عشر : تنمية مفردات جديدة



الجلسة الخامسة عشر : تنمية روح التعاون



الجلسة السادسة عشر : إثراء الحصيلة اللغوية والوصول لأكثر من نهاية للقصة الواحدة



الجلسة السابعة عشر : اختيار أكثر من عنوان للقصة الواحدة

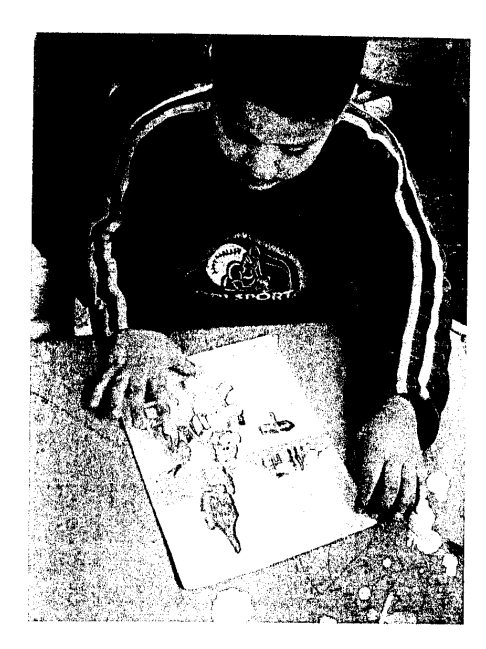


تم عرض مشاهد القصة على الأطفال ، مع سرد أحداث القصة ، وفي نهاية النشاط أصبح الأطفال أكثر تعاوناً ، وتمتعوا بحصيلة لغوية جيدة ، والوصول لأكثر من نهاية للقصة الواحدة ، وتمكنوا من وضع أكثر من عنوان للقصة الواحدة ، وكانت استجاباتهم كالتالي :

- الفرخة والديك .
- البيضة المفقوسة .
- الكتكوت طلع من البيضة .
- الكتاكيت الملونة .

القصة الثالثة : أرنب أرنوب

الجلسة الثامنة عشر : تنمية معارف الطفل :



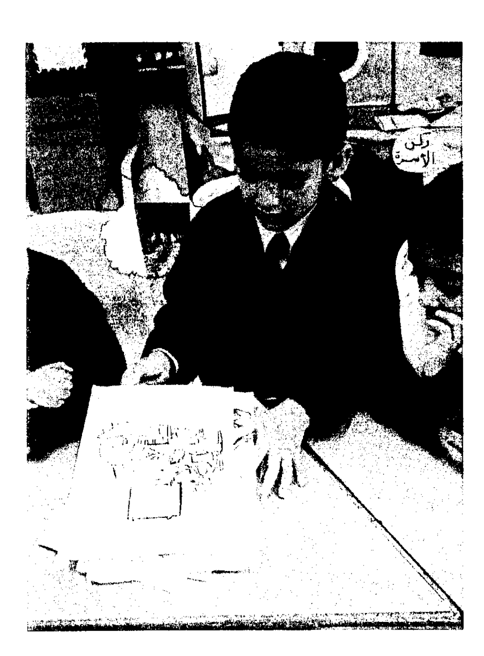
الجلسة التاسعة عشر : تنمية مفردات جديدة



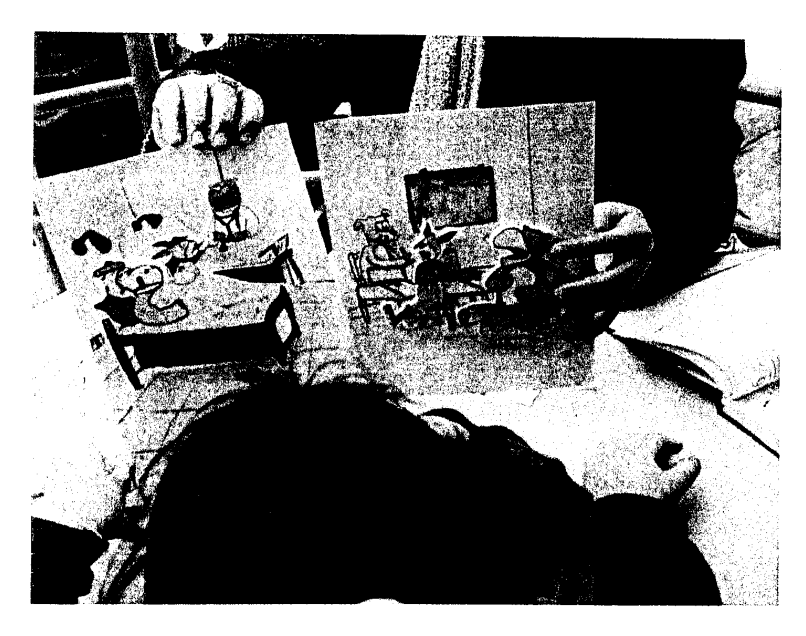
الجلسة العشرون : إثراء الحصيلة اللغوية والوصول لأكثر من نهاية للقصة الواحدة



الجلسة الحادية والعشرون : تنمية روح التعاون واختيار أكثر من عنوان للقصة



الجلسة الثانية والعشرون : تنمية القيم الاجتماعية



تم عرض مشاهد القصة على الأطفال ، مع سرد أحداث القصة ، وفي نهاية النشاط أصبح الأطفال أكثر تعاوناً ، وتمتعوا بحصيلة لغوية جيدة ، وعملت القصة على تنمية القيم الاجتماعية لديهم ، وتمكنوا من الوصول لأكثر من نهاية للقصة الواحدة ، وتمكنوا من وضع أكثر من عنوان للقصة الواحدة ، وكانت استجاباتهم كالتالي :

- الأرنب والدكتور .
- الأرنوب مش بيسمع كلام مامته .
- قصة الدكتور .
- العيال الوحشين .

وكانت استجاباتهم في القيم الاجتماعية كالتالي :

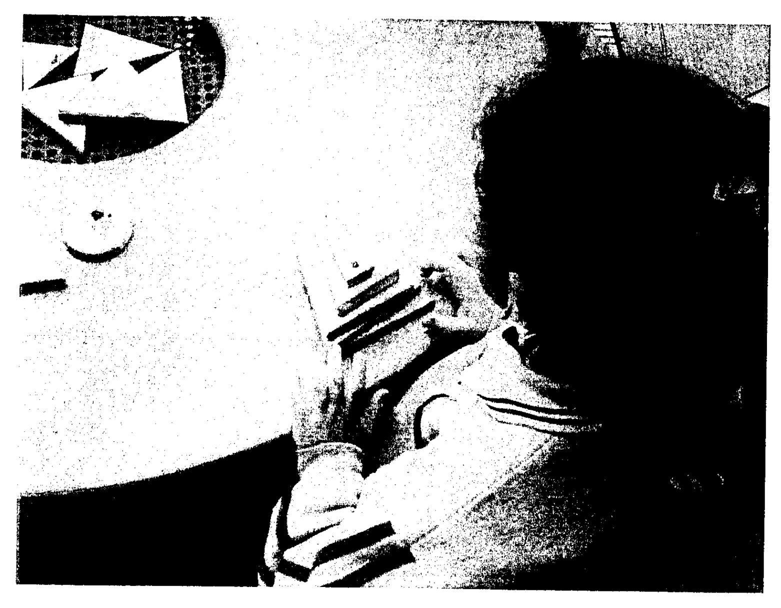
- طاعة الوالدين .
- النظافة .
- الأخذ برأي الأغلبية .

النشاط الثالث

تكوين الأشكال الهندسية

الجلسة الثالثة والعشرون : التعرف على شكل المثلث وأحجامه





الجلسة الرابعة والعشرون : التعرف على شكل الدائرة وأحجامها





الجلسة الخامسة والعشرون : التعرف على شكل المستطيل وأحجامه





الجلسة السادسة والعشرون : التعرف على الشكل الاسطواني



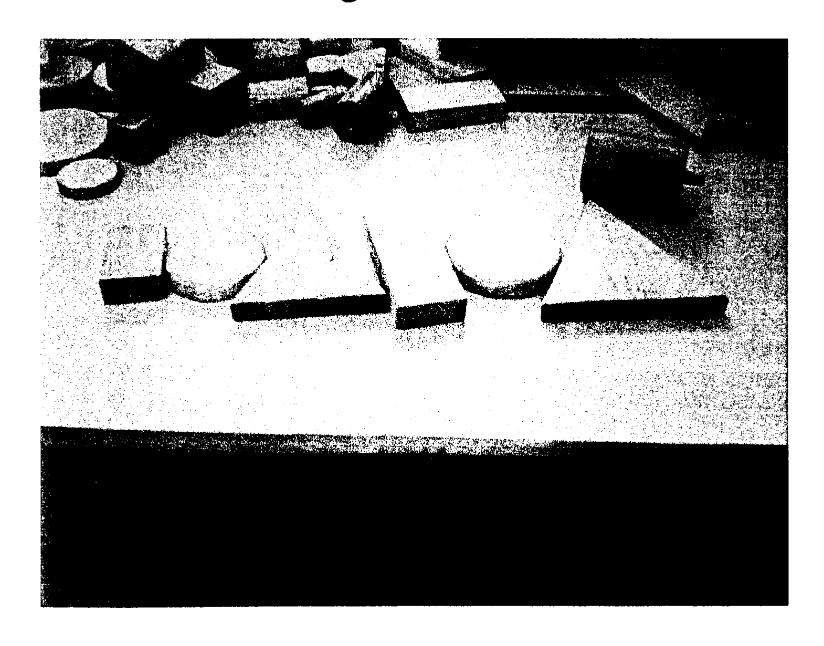
الجلسة السابعة والعشرون : تركيب الاسطوانات



الجلسة الثامنة والعشرون : تصنيف الأشكال الهندسية



الجلسة التاسعة والعشرون : التعرف على نمطية الأشكال



الجلسة الثلاثون : تكوين أكبر عدد ممكن من الأشكال











في نهاية النشاط كان الأطفال قادرين على معرفة شكل المثلث وحجمه ، وشكل الدائرة وحجمها ، وشكل المستطيل وحجمه ، وعلى الشكل الاسطواني ، وقد تمكنوا من تركيب الأشكال الاسطوانية ، وصنفوا الأشكال الهندسية ، وقاموا بتطبيق نمطية الأشكال طبقاً للنموذج المقدم لهم ، توصلوا في النهاية إلى تكوين أشكال إبداعية ، وكانت استجاباتهم على النحو التالي :

- أراجوز .
- طيار .
- صاروخ .
- مدفعية .
- مسبيرو "مبنى التليفزيون" .
- ساقية .
- نطاطة .
- واحد بيبيع سوداني .
- كاميرا .
- فيلا .
- عمارة .
- سفينة .

النشاط الرابع

الاستخدامات البديلة

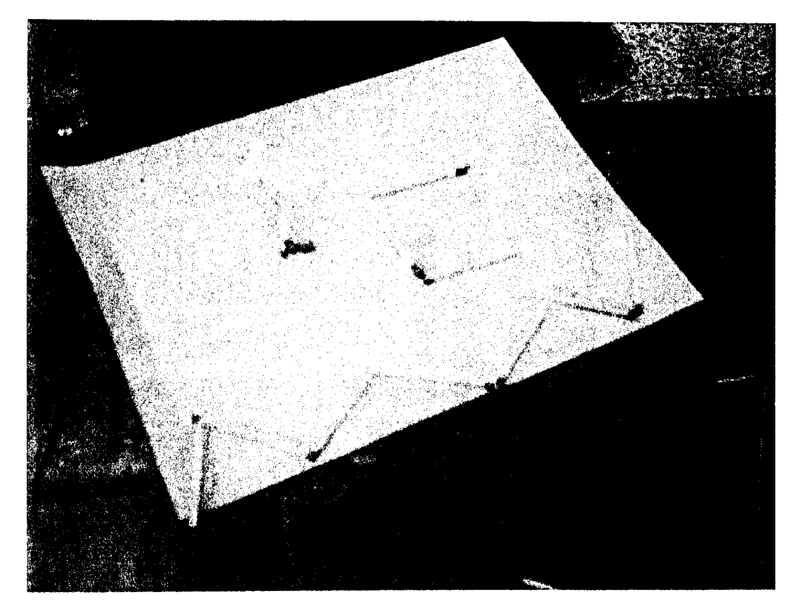
الجلسة الحادية والثلاثون : التعرف على خامة الورق

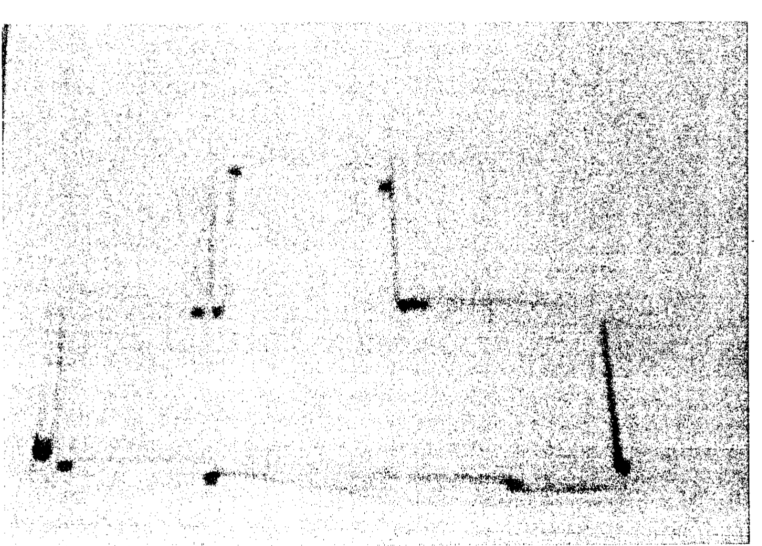




من خلال تقديم الباحثة خامة الورق للأطفال ، فقد تمكنوا من تشكيل الورق لنماذج عديدة ، وقاموا بتسميتها كالتالي : مركب ، ظرف ، شنطة بأزرار ، غطاء الشمس ، مروحة.

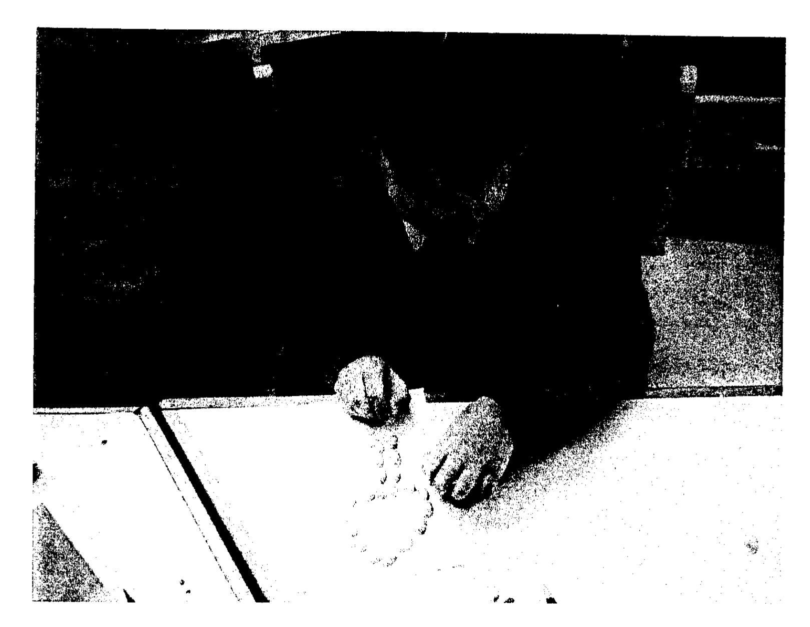
الجلسة الثانية والثلاثون : التمكن من استخدام أعواد الكبريت

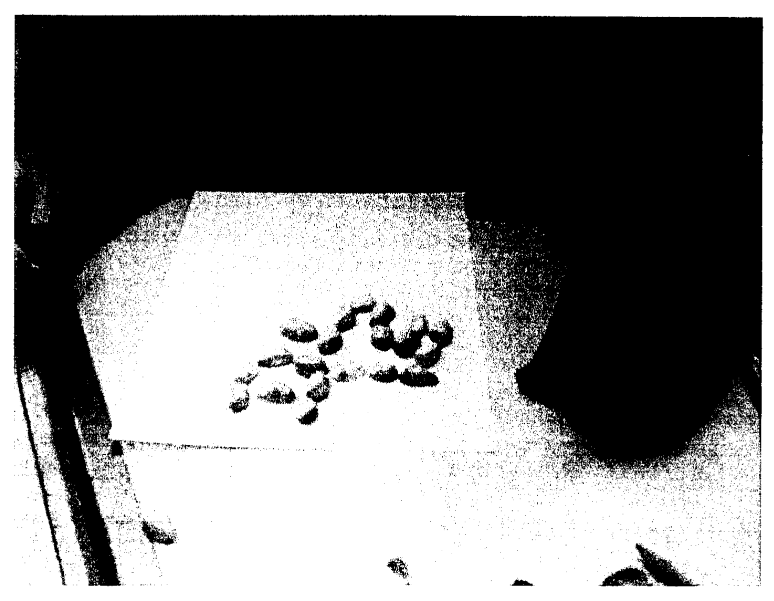




قام الأطفال بالتعرف على أعواد الكبريت ، وطريقة تشكيلها ، حيث قاموا بابتكار نماذج جديدة منها : محمول بإريال ، عقد به دلاية ، سيارة ، بحر وموج ، بيت له مدخنة ، شمع تورتة ، نجمة ، حرف A ، تليفزيون .

الجلسة الثالثة والثلاثون :





كون الأطفال أشكال متميزة باستخدام خامات البيئة "قشر الفستق" ، حيث قاموا بتشكيل نماذج متعددة منها : قطة ، شجرة ، عروسة ، سمكة ، نجمة ، طوبة ، ثعبان ، خيمة ، وردة ، أبو الهول .

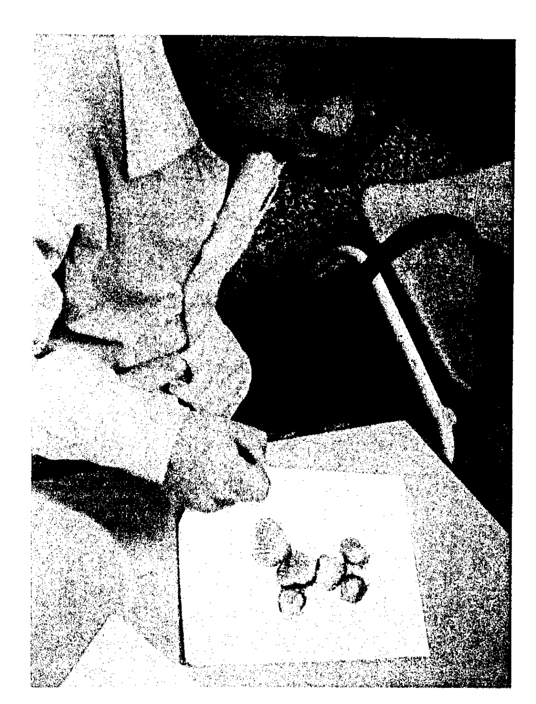
الجلسة الرابعة والثلاثون :





تعرف الأطفال على خامات البيئة "العلب الفارغة" ، وكيفية الاستفادة منها في ألعاب مفيدة لهم ، وذلك بتكوين نماذج من ألعابهم الشيقة ، ومنها : سيارة نقل كبيرة ، طبلة ، كلب ، طيارة ، سيارة ، صيدلية نضع بها الدواء ، إشارة المرور ، بنت ، ولد ، جراج .

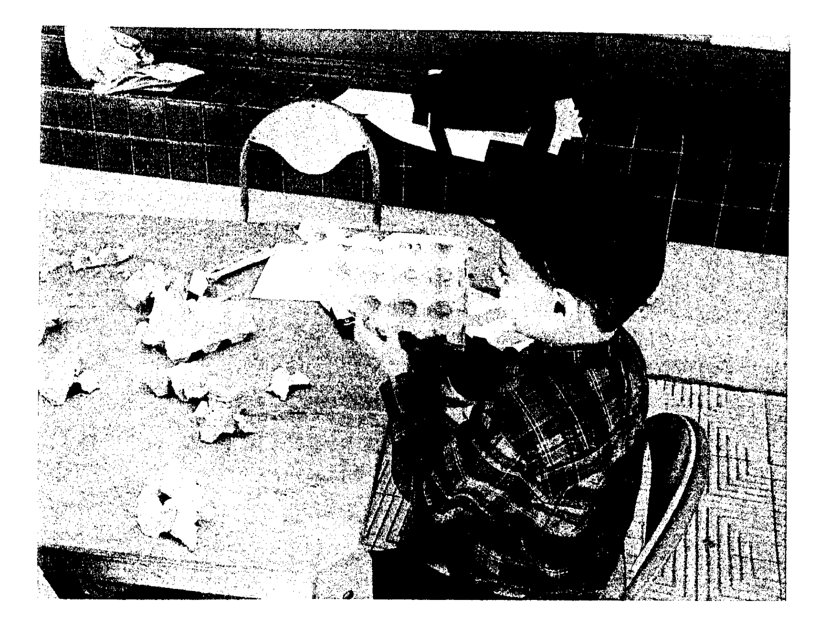
الجلسة الخامسة والثلاثون :





عرضت الباحثة القواقع والأصداف البحرية على الأطفال ، وطلبت منهم تشكيل نماذج مبتكرة ، وقام الأطفال بتكوين عدة نماذج مثل : دودة ، عقد ، فراشة ، وردة ، نملة ، شعاب مرجانية ، مركب ، شمسية .

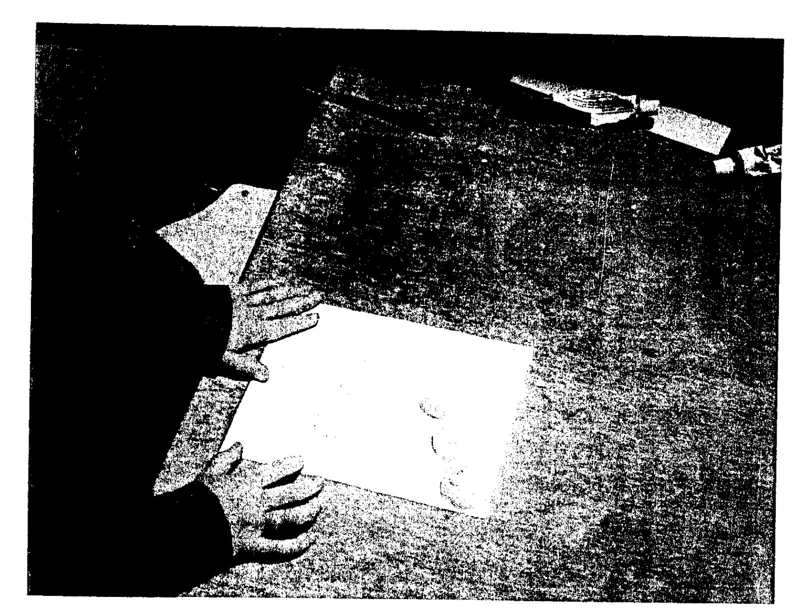
الجلسة السادسة والثلاثون :





تمكن الأطفال من طي كارتون البيض وتشكيلة بأشكال متنوعة ، حيث سجلت استجابات الأطفال نماذج مبتكرة منها : عربة رملة ، مدفع ، دودة ، جبل ، صخور بحر ، ثعبان .

الجلسة السابعة والثلاثون :





قامت الباحثة بإعداد كرات البينج بونج كل على شكل نصف كرة ، وقام الأطفال باستخدامها لتشكيل نماذج مختلفة منها : كارتونة بيض ، عكاز ، أراجوز ، عيون ، دودة ، وجه طفل ، كتكوت .

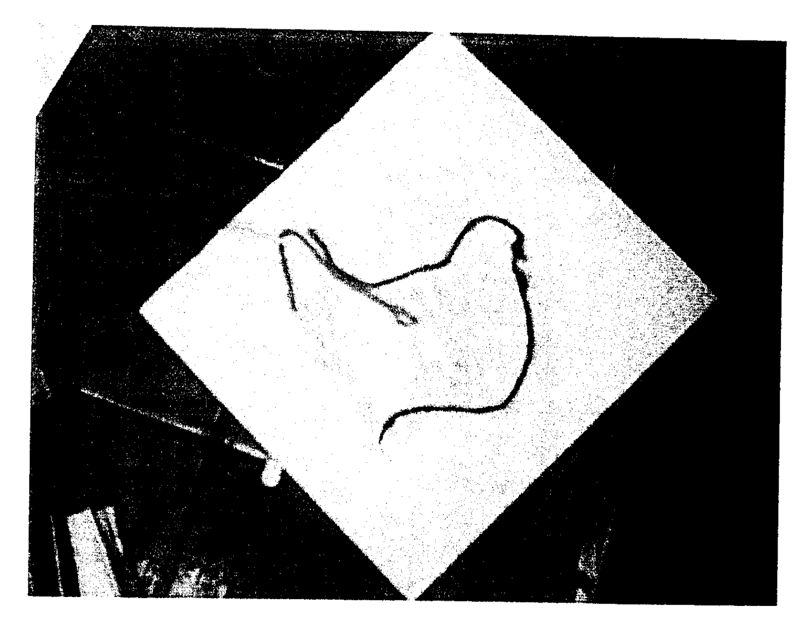
الجلسة الثامنة والثلاثون :

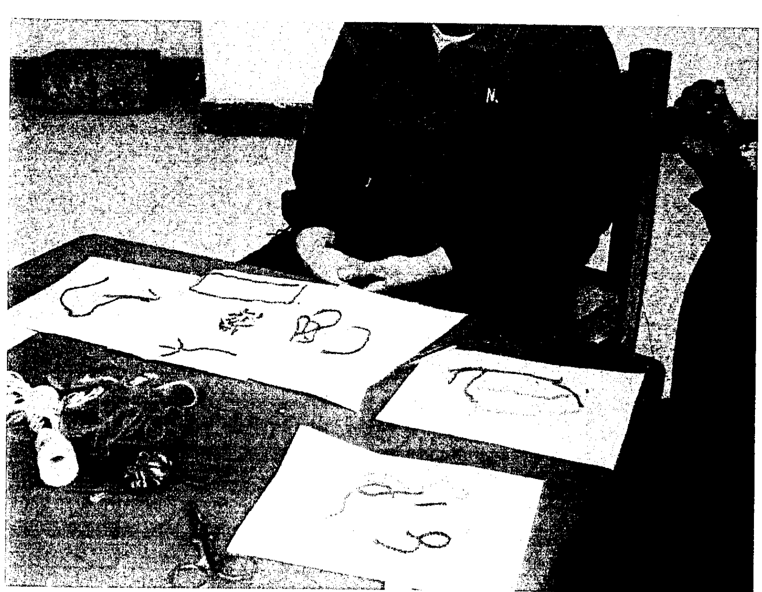




قامت الباحثة بتوضيح كيفية استخدام خامات البيئة المتمثلة في "قشر البيض" لتشكيل نماذج وأشكال عديدة ، وقام الأطفال بتسمية أعمالهم كالتالي : كرة ، حمام سباحة ، بنت ، سمكة ، فأر ، مركب ، وجه إنسان .

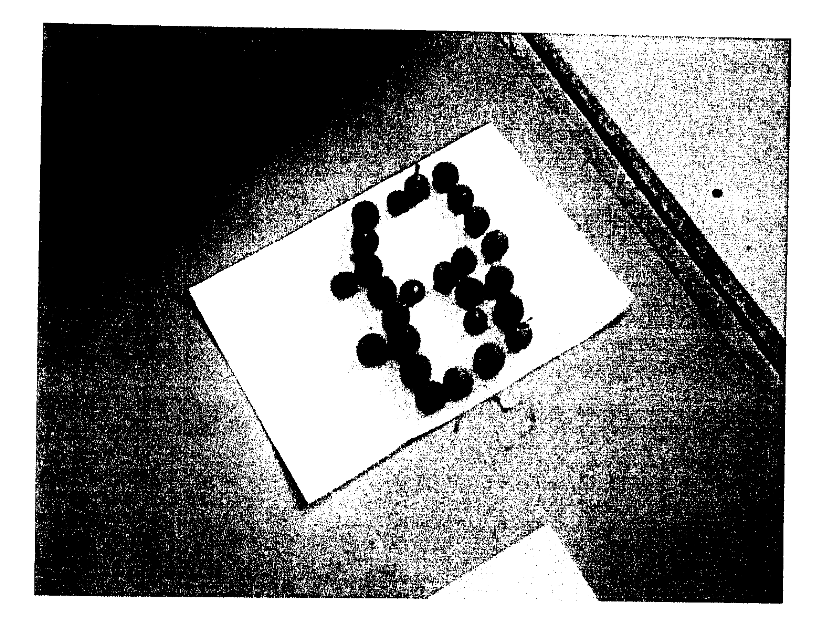
الجلسة التاسعة والثلاثون :





تم إعداد خيوط ملونة مختلفة الأحجام ، وأوراق ، ومقص ، ومادة لاصقة ، وعلى الأطفال استخدام تلك الخامات لإنتاج أشكال من خيالهم لتنمية قدراتهم الإبداعية ، وكانت استجاباتهم كالتالي : سمكة ، كتكوت ، غوايش ، فستان ، شجرة ، موج ، شنطة ، وردة ، مستطيل ، قلوب .

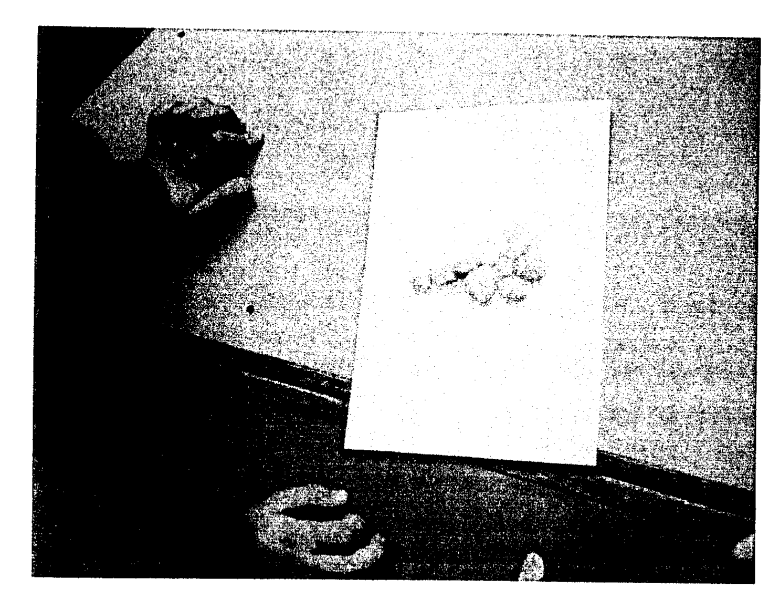
الجلسة الأربعون :





الخامات المستخدمة هي ثمار شجر مجفف ، حيث قام الأطفال بتشكيل نماذج باستخدام الأوراق والصمغ ، وكانت استجاباتهم على النحو التالي : سور حديقة ، أوتوبيس ، سبحة ، عقد ، غوايش ، قاع بحر .

الجلسة الحادية والأربعون :





من خلال إبداعات الأطفال ، ومدى تفكيرهم لاستخدامهم حبات الزلط ، قاموا بتشكيل بعض النماذج وتسميتها ، منها على سبيل المثال : حرف Z ، وردة ، مفتاح ، محمول ، نظارة ، شنطة ، أرقام ١ - ٢ ، إشارة مرور ، سور شارع .

ملحق (٤)

قائمة أسماء السادة الخبراء والمحكمون من أعضاء هيئة التدريس

قائمة أسماء السادة الخبراء

والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس

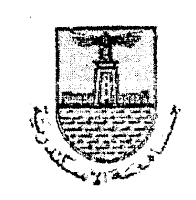
م	الاسم	التوصيف
١	أحمد أحمد عواد	أستاذ علم النفس التربوي ، ووكيل كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس .
٢	أحمد محمد شعبان	أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الإسكندرية .
٣	حزم علي عبد الواحد وافي	أستاذ مساعد علم النفس المتفرغ ، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية .
٤	سميرة أبو زيد مجدي	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ ، كلية التربية – جامعة حلوان .
٥	صلاح الدين حسين الشريف	أستاذ علم النفس التربوي ، وعميد كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط .
٦	عادل عبد الله محمد	أستاذ الصحة النفسية ، ورئيس قسم الصحة النفسية ، كلية التربية – جامعة الزقازيق .
٧	عبد الفتاح دويدار	أستاذ علم النفس ، كلية الآداب – جامعة الإسكندرية .
٨	عبد الفتاح علي غزال	أستاذ الصحة النفسية ، وعميد كلية رياض الأطفال السابق – جامعة الإسكندرية .
٩	مايسة النيال	رئيس قسم علم النفس ، كلية الآداب – جامعة الإسكندرية .
١٠	ناجي قاسم الدمنهوري	أستاذ دكتور بقسم علم النفس التربوي ، كلية التربية – جامعة الإسكندرية .
١١	هدي إبراهيم بشير	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد ، قسم العلوم التربوية ، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية .

*** ملحوظة : تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .**

ملحق (٥)

الخطابات الرسمية

الرقم : ٨١١١١٢٠٠٠٦١
التاريخ : ٢٠٠٥/١/١٠
صفحة ١ من ١



كلية التربية
قسم علم النفس التعليمي

السيدة الأستاذة الدكتورة / عميدة كلية رياض الاطفال
المحترمة*

تحية طيبة وبعد ***

أتشرف بأن انهي الي سعادتكم أن الطالبة/ مروة حسني علي حسن ، المسجلة لدرجة الماجستير في علم النفس التربوي بكليتكم الموقرة وموضوع رسالتها هو"برنامج اثرائي باستخدام بعض الانشطة التعليمية واثره علي تنمية مهارات التفكير الابداعي لدي الاطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة "

وقد انهت الطالبة اعداد البرنامج الاثرائي الخاص بدراستها كما تم اختيار الادوات التالية لجمع بيانات بحثها وهي :

١. مقياس صعوبات التعلم لطفل ماقبل المدرسة (أعداد احمد عودة).
٢. قائمة السمات الابتكارية للاطفال (اعداد د. محمود عبد الحليم منسي)

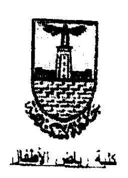
كما انها ترغب في تطبيق البرنامج المقترح والادوات سالفة الذكر علي تلاميذ رياض الاطفال بمدرسة هدي شعراوي التجريبية بمصطفي كامل منطقة شرق الاسكندرية .

برجاء التكرم بمخاطبة مديرية التربية والتعليم بالاسكندرية للموافقة علي اجراء الدراسة التجريبية بالمدرسة سالفة الذكر .

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الاحترام ***

المشرف الرئيسي على الرسالة

(أ.د محمود عبدالحليم منسي)



كلية رياض الأطفال

رقم الملف: ٨٢٦٢٠٠٠١٧

التاريخ : ٢٠٠٥/٠١/٣٠

رقم الصفحة : ١ من ٧

السيد الأستاذ / وكيل أول وزارة التربية والتعليم - بالإسكندرية

تحية طيبة وبعد،

بالإحالة إلى الالتماس المقدم من الطالبة / مروة حسنى على حسن المزين المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية بالكلية فى موضوع " برنامج إثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة "

برجاء التفضل بتسهيل مهمة الطالبة فى تطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بموضوع بحثها وذلك على مدارس إدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

عميد الكلية

مع تحياتى

(أ.د.الهام مصطفى عبيد)

رقم الملف : [illegible]
التاريخ : [illegible]
رقم المستند : [illegible]



كلية رياض الأطفال

السيد الأستاذ / مدير عام الإدارة المركزية لتطوير التعليم بالإسكندرية

تحية طيبة وبعد،

بالاحالة إلى الالتماس المقدم من الطالبة / مروة حسنى على حسن المزين المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية بالكلية فى موضوع " برنامج إثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة "

برجاء التفضل بتسهيل مهمة الطالبة فى تطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بموضوع بحثها وذلك على مدارس ادارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

عميدة الكلية

مع تحياتى

(أ.د.الهام مصطفى عبيد)



جمهورية مصر العربية
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

قرار رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

بالتفويض

رقم (١١٢) لسنة ٢٠٠٥

في شأن قيام الباحثة / مروه حسني علي حسن المزين - المسجلة لدرجة الماجستير في التربية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية - كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية بأجراء دراسة ميدانيه بعنوان (برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة)

رئيس قطاع الأمانة العامة

- بعد الاطلاع على القرار الجمهوري رقم٢٩١٥ لسنة ١٩٦٤ في شأن انشاء وتنظيم الجهاز
- وعلى قرار رئيس الجهاز رقم(٢٣١)لسنة١٩٦٨ في شأن اجراء الاحصاءات والتعدادات والاستفتاءات والاستقصاءات
- وعلى موافقة السيد/رئيس الجهاز بتاريخ١٩٩٨/٧/٧ في شأن تفويض السيد/رئيس قطاع الأمانة العامة في اعتماد القرارات الخاصة بأمن المعلومات .
- وعلى كتاب كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية المؤرخ في ٢٠٠٥/١/٣٠ والوارد للجهاز في ٢٠٠٥/٢/٧

قـــرر

مادة١ : تقوم الباحثة / مروه حسني علي حسن المزين - المسجلة لدرجة الماجستير في التربية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية - كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية بإجراء الدراسة الميدانية المشار اليها بعاليه

مادة٢ : تجري هذه الدراسة الميدانية علي عينه حجمها (٥٠٠) خمسمائة طفل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) بمدارس إدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية وبشرط موافقة السيد / مدير مديريه التربية والتعليم بمحافظه الإسكندرية وتحت أشراف إدارة الأمن بها وعلي ان تقوم مديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية بتحديد أسماء المدارس التي ستجري بها الدراسة الميدانية وكذا موافقة مفردات العينة - مع مراعاة أن البيانات الفردية سرية بحكم القانون وعدم استخدام البيانات التي يتم جمعها ألا لأغراض هذه الدراسة الميدانية فقط .

مادة٣: تجمع البيانات اللازمة للدراسة الميدانية طبقا للاستمارات المعدة لهذا الغرض والمعتمدة من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء وعدد صفحاتهم (٣٦) ستة وثلاثون صفحة وبياناتهم كالتالي .
الاستمارة الأولي : مقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة وعدد صفحاتها صفحتان .
الاستمارة الثانية : قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة وعدد صفحاتها(٦) صفحات .
الاستمارة الثالثة : برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة وعدد صفحاتها (٢٨) صفحة
وذلك خلال فترة عام من تاريخ صدور هذا القرار .

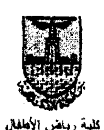
مادة ٤ : لا يتم البدء في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة الميدانية ميدانيا آلا بعد صدور هذا القرار

مادة ٥ : يوافي الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء فورا بنسختين من النتائج الأولية لهذه الدراسة الميدانية ثم يوافي بنسختين من النتائج النهائية لهذه الدراسة الميدانية كاملة فور الانتهاء من إعدادها .

مادة٦ : ينفذ هذا القرار من تاريخ صدوره .

صدر في :١٧/ ٢ / ٢٠٠٥

سامي حسن قياتي



كلية رياض الأطفال

رقم الملف: ٨٦٦٢٠٠٠١٧
التاريخ : ٢٠٠٥/٠١/٣٠
رقم الصفحة : ١ من ٧

السيد الأستاذ / وكيل أول وزارة التربية والتعليم – بالإسكندرية

تحية طيبة وبعد،

بالإحالة إلى الالتماس المقدم من الطالبة / مروة حسني على حسن المزين المسجلة لدرجة الماجستير في التربية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية بالكلية فى موضوع " برنامج إثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة "

يرجاء التفضل بتسهيل مهمة الطالبة فى تطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بموضوع بحثها وذلك على مدارس إدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

وتفضلوا بقبول وافر الأحترام،،،

عميد الكلية

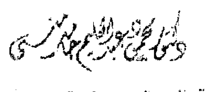
(أ.د.الهام مصطفى عبيد)

قائمة سمات الأطفال المبتكرين
في مرحلة ما قبل المدرسة

د. محمود عبد الحليم منسي

كلية التربية ــ جامعة الاسكندرية

١٩٨٣



دار المعارف

جامعة الإسكندرية
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

البرنامج المقترح

برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثرة علي تنمية مهارات التفكير الابداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

مقـــدمـــة
الطالبة / مروه حسني علي حسن
درجة الماجستير



جمهورية مصر العربية

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء

القيد : ....٩١١......
التاريخ : ...[illegible]...
المرفقات : ....

الموضوع : ....
: ....
: ....

السيد الاستاذ الدكتور/الهام مصطفى عبيد

عميد كلية رياض الاطفال – جامعة الاسكندرية

تحية طيبة وبعد،،،

بالاشارة الى كتاب سيادتكم المؤرخ ٢٠٠٥/١/٣٠ والوارد للجهاز فى ٢٠٠٥/٢/٧ بشان قيام الباحثة/ مروه حسنى على حسن العزبى المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية رياض الاطفال بقسم العلوم النفسية بالكلية بإجراء دراسة ميدانية بعنوان (برنامج اثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية واثره على تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى الاطفال من ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة) ·

الرجا التكرم بالاحاطة بان الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ليس لدية مانع من الموافقة على قيام الباحثة المذكورة باجراء الدراسة الميدانية المشار اليها بعالية ومرفق قرار السيد/رئيس الجهاز بالتفويض رقم (٧١١) لسنة ٢٠٠٥ اللازم فى هذا الشان على أن يوافى الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء فورا بنسختين من النتائج الاولية لهذه الدراسة الميدانية ثم يوافى بنسختين من النتائج النهائية لهذه الدراسة الميدانية كاملة فور الانتهاء من اعدادها وفقا للمادة رقم (٥) من القرار·

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

[توقيع وختم]

... عبد القوى

مدير ... العامة للامن

- ٢٢٤ -

مدرية التربية والتعليم
إدارة شرق التعليمية

إفـــــــادة

تفيد مدرسة محمد زهران التجريبية بان الطالبة / مروه حسني علي حسن المسجلة لدرجة الماجستير بكلية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية قد قامت بتطبيق الدراسة الميدانية بعنوان " برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية واثرة علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة " علي عينة من أطفال المستوي الأول بالروضة وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

مـــديـــرة الروضـــة

مديرية التربية والتعليم

إدارة شرق التعليمية

إفـــــــادة

تفيد مدرسة سموحة التجريبية بان الطالبة / مروه حسني علي حسن المسجلة لدرجة الماجستير بكلية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية قد قامت بتطبيق الدراسة الميدانية بعنوان " برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية واثرة علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة " علي عينة من أطفال المستوي الأول بالروضة وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

مـــديـــرة الروضـــة

إدارة شرق التعليمية

مدرية التربية والتعليم

إدارة شرق التعليمية

إفـــــــــادة

تفيد مدرسة هدي شعراوي التجريبية بان الطالبة / مروه حسني علي حسن المسجلة لدرجة الماجستير بكلية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية قد قامت بتطبيق الدراسة الميدانية بعنوان " برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية واثرة علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة " علي عينة من أطفال المستوي الأول بالروضة وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

مديرة الروضة

محافظة الإسكندرية

إدارة شرق التعليمية

روضة هدى شعراوى التجريبية لغات

مدرية التربية والتعليم

إدارة شرق التعليمية

إفـــــــــادة

تفيد مدرسة مصطفي النجار التجريبية بان الطالبة / مروه حسني علي حسن المسجلة لدرجة الماجستير بكلية رياض الأطفال بقسم العلوم النفسية قد قامت بتطبيق الدراسة الميدانية بعنوان " برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية والرة علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة " علي عينة من أطفال المستوي الأول بالروضة وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

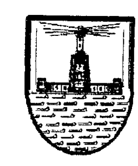
مـــديـــرة الروضـــة



ملخص الدراسة

اولا : ملخص الدراسة باللغة العربية

ثانيا : ملخص الدراسة باللغة الأنجليزية



جامعة الإسكندرية
كلية رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية

برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

ملخص دراسة مقدمة من

الطالبة

مروه حسني علي حسن

لنيل درجة الماجستير في التربية (رياض الأطفال)

إشراف

الأستاذ الدكتور
محمود عبد الحليم منسي
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية بدمنهور سابقاً
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور
إلهام مصطفى عبيد
أستاذ أصول التربية
وعميدة كلية رياض الأطفال
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

الدكتور
أشرف محمد عبد الغني شريت
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

الدكتور
سهى أحمد أمين
مدرس علم النفس
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

٢٠٠٦

مقدمة :

تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وأساسية في حياة الإنسان وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية وهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يساعده علي التكيف مع المجتمع .

ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية لتكوينه كانسان ، كما يتمكن في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية في فهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها ، هذا بالإضافة إلى تنمية المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب ، فهذه المرحلة تعتبر الخطوة الأولى إلى طريق التربية . مما جعل السلطات التعليمية والهيئات والمؤسسات التربوية في مختلف الدول تهتم اهتماما كبيرا برعاية وتربية الأطفال في هذه المرحلة في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم .

فقد تكمن الخطوة الكبرى في التزايد المستمر في أعداد ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج مجال التربية الخاصة وقد أدت الشكوك التي تدور حول المشكلة إلى اختلاف نسب تقدير وجود صعوبات التعلم اختلافا بيننا فقد تتراوح نسبة ذوي صعوبات التعلم ما بين (٢٨% : ٥٧%) في بعض الدول الأجنبية ، لذا كانت ومازالت مشكلة صعوبات التعلم محور حديث التربويين وعلماء النفس علي مختلف المجالات التربوية والنفسية ، الأمر الذي جعلها من أهم القضايا التربوية في مصر والدول العربية ، حيث يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لدي الدول العربية .

مشكلة الدراسة :

من خلال قراءات الباحثة النظرية والعملية في مجال صعوبات التعلم والعمل الميداني في رياض الأطفال ، فوجدت الباحثة إن مشكلة البحث تكمن في وجود فئة من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم التي تؤثر بشكل مباشر في تكرين شخصياتهم حيث يعاني هؤلاء الأطفال من فقدان الثقة بالنفس والتوتر والخجل وفقدان الدافعية هذا يؤثر علي حياتهم المستقبلية فيما بعد .

فقد اهتمت الباحثة بضرورة البحث عن مجال يمكن أن يحقق ذات هؤلاء الأطفال من خلال تنمية قدراتهم الإبداعية . فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية علي عينة من الأطفال عددها (٦٠) طفلاً وطفلة بروضة الفريق عبد المنعم واصل التجريبية بمحافظة الإسكندرية حي المنتزه وذلك للكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم فوجدت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المرتبطة باللغة عددهم (٥) أطفال حيث تقدر بحوالي (٨,٣%) من إجمالي عدد الفصل ، والأطفال الذين يعانون من صعوبات معرفية تشمل (الانتباه ، التمييز ، الذاكرة ، تكامل الحواس ، حل المشكلات) يكون عددهم (٧) حيث تقدر بحوالي (١١,٦%) من إجمالي الفصل ، الأطفال الذين يعانون من صعوبات بصرية حركية يكون عددهم (٣) أطفال حيث تقدر بحوالي (٥%) من إجمالي الفصل فقد وجدت الباحثة أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المعرفية هي اعلي نسبة بالنسبة إلى النسب المصنفة إلينا سابقا .

لذا تري الباحثة بأنه يمكن التدخل في علاج هذه الصعوبات عن طريق برنامج إثرائي يشتمل علي الأنشطة العقلية المعرفية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الطفل عينة الدراسة .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

١. ما البرنامج الاثرائي المقترح الذي يمكن وضعه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لـدي الأطفال عينة الدراسة ؟
٢. ما فاعلية البرنامج الاثرائي المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبـداعي لـدي الأطفـال عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

١. الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم
٢. الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات تعلم معرفية ولديهم مهارات إبداعية .
٣. بناء برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكيـر الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة .
٤. قياس مدي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال عينة الدراسة .

أهمية الدراسة :

[أ] الأهمية النظرية للدراسة :

١. دراسة فئة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم
٢. توجيه الاهتمام لفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم مهارات إبداعية عالية .
٣. دراسة وتحليل البرامج والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم وخاصة الذين لديهم مهارات التفكير الإبداعي .

[ب] الأهمية التطبيقية للدراسة :

١. الاهتمام بفئة لم تأخذ حقها حتى الآن وهي فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المعرفية ولديهم مهارات تفكير إبداعي في مجالات شتي .
٢. الاهتمام بمجال صعوبات التعلم المعرفية عن طريق تصميم برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية .
٣. بناء برنامج إثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال من ذوي صعوبات التعلم .
٤. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج مماثلة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم مهارات التفكير الإبداعي .

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية لصالح القياس البعدي.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية لصالح الإناث.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح الإناث.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من أطفال الفئة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوي الأول للروضة وقد بلغ حجم العينة العشوائية (٤٢٣) طفل وطفلة من روضات مدارس (هدي شعراوي التجريبية- مصطفي النجار التجريبية- سموحة التجريبية - زهران التجريبية) وكانت العينة المختارة مكونة من (٤٠) طفل وطفلة من المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوي الأول.

أدوات الدراسة :

١- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. (إعداد : احمد عواد ، ١٩٩٤)

٢- قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة. (إعداد : محمود منسي ، ١٩٨٣)

٣- برنامج إثرائي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية. (إعداد الباحثة)

الأساليب الإحصائية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الصعوبات المعرفية احمد عواد ، ١٩٩٤ وثبات مقياس قائمة السمات الابتكارية. (محمود منسي، ١٩٨٣).

٣- اختبار "ت" t- test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المرتبطة باستخدام المعادلة الخاصة بذلك.

٤- معدل الكسب "لبلاك" Black.

٥- حجم تأثير البرنامج ايتا سكوير ETA square لتحديد مستويات حجم التأثير للفروق بين المجموعات باستخدام المعادلة الخاصة بذلك.

نتائج الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بالصعوبات المعرفية .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في القياس البعدي لممارسة البرنامج الخاص بعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولديهم سمات ابتكاريه بالنسبة للمقياس الخاص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي .

التوصيات :

- أن يضع متخذو القرار والمخططون التربويون تطوير قدرة الفرد علي تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقدمة أولوياتهم.
- ينبغي أن تتحرر إدارات الروضات من الممارسات السائدة وتتخلي عن التعليم المنهجي ببرامجه التقليدية والمباشرة، لتواكب ما تنادي به اتجاهات تربية الطفل ذوي صعوبات التعلم الحديثة في ضرورة الاعتماد علي البرامج الاثرائية في تعليم طفل صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، لتكون أنشطة تعليمية هي الأساس مما يتيح للطفل ذوي صعوبات التعلم الحصول علي مهارات التفكير الإبداعي وتحقيق أقصى نمو ممكن بشكل

ممتع ، والابتعاد عن مهام الورقة والقلم والحفظ الأصم، تأجيل التعليم المنهجي للمراحل اللاحقة.

- أن تكثف وزارة التربية والتعليم جهودها وتشدد رقابتها علي الروضات، وتوقع عقوبات صارمة علي أي روضة تكتشف إنها تقدم تعليما منهجيا للأطفال، وان تكون قراراتها في ذلك بالنسبة للموجهين والموجهات حاسمة للغاية لان الغالبية منهم تغض البصر عما تلحظة من تعليم منهجي داخل الروضات، بدعوى أنها رغبة الآباء والأمهات التي لاتملك أمامها إدارة الروضة شيئا وإنها إذا لم تقدم تعليما منهجيا فسيعزف أولياء الأمور عن إلحاق أطفالهم بها.
- أن تعمل وسائل الإعلام بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتقديم برامج لتوعية الأباء والأمهات بأهمية الأنشطة التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.
- أن يكون هناك دليل للمعلمات في هذه المرحلة لكي يوضح للمعلمات الغير متخصصات من هم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟ وكيفية إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية لتنمية مهاراتهم الإبداعية؟
- أن يشارك الآباء الأطفال وخاصة أطفال صعوبات التعلم اللعب بين الحين والحين، فالتفاعل الذي يحدث بين الطفل والراشدين يعد أحد أهم المقومات الرئيسية لأي تعلم يحدث وفقا لنظريات اللعب المعرفية. والطفل يستمتع بمثل هذه المشاركة ويتعلم من الأمثلة والنماذج والأفكار المقدمة من الأفراد الأكبر، وتساعد هذه المشاركة الأطفال علي عبور الفجوة بين ما يستطيعون القيام به بمفردهم ويمكنهم القيام به إذا ما تلقوا المساعدة.
- أن يختار الآباء والمعلمات أنشطة عقلية تسمح بإمكانية التعديل والتغيير فيها، وان يختاروا أنشطة وألعاب تتجاوز عمر الطفل قليلا لتحفزة وتثير اهتمامه وتشحذ تفكيره.

البحوث المقترحة :

١- فاعلية التدريب على استخدام بعض الأنشطة التعليمية وأثره على تنمية مهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة .

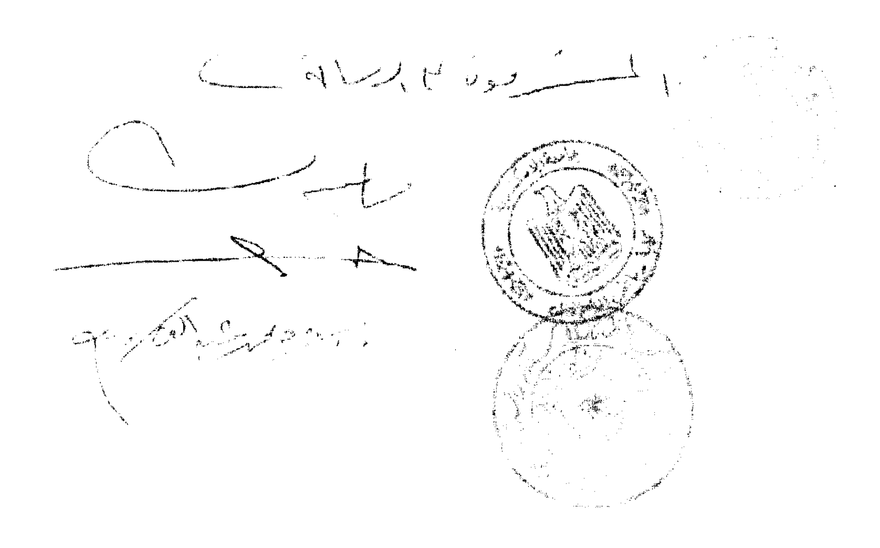
٢- فاعلية التدريب باستخدام برنامج تربوي مقترح وأثره على تنمية مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

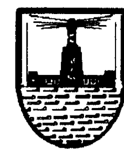
مقياس تشخيص وعلاج صعوبات التعليم

د/ أحمد عـــواد

كلية التربية- بنها – جامعة الزقازيق

١٩٩٦





Alexandria University
Faculty of Kindergarten
Psychology Department

An enrichment Program Using Some of The Educational Activities and its Influence on Developing Creative Thinking Skills for Children with Learning Disabilities in Pre-School Stage

An Abstract Study Presented By
Marwa Hosny Ali Hassan
For Master Degree In Education (Kindergarten)

Supervisor By

Prf. Mahmoud Abd-Elhleem Mansy
Professor of Psychological education
Dean of Faculty of education Damanhowr
Branch (Previously) Faculty of education
Alexandria University

Prf. Elham Mostafa Ebeid
Professor of education,
Head of Educational Department,
And Dean of Kindergarten Faculty
Alexandria University

Prf. Ashraf Mohamed Abd-Elghany
Assistant Professor of Psychological Health
Faculty of Kindergarten
Alexandria University

D. Soha Ahmed Amin
Teacher of Psychological
Faculty of Kindergarten
Alexandria University

2006

Introduction:

Childhood is an important and basic stage in man's life as it is the time when the features of his character are implanted and he starts to develop a whole clear idea about himself and a defined concept of his body, soul and position, the thing that will help him adjust to society.

In this Stage, the Child Acquires Different Skills, Social Habits and Basic Trends Forming him as a Human being. Moreover, he is able to develop his abilities and mental preparations to understand the right social relations and how to deal with them.

This is in addition to developing basic skills that enable him to gain knowledge, namely reading, writing and mathematics. This is a basic and primary step on the way to education and it has lead the educational authorities and organizahons in different countries to give more attention and care to children at this stage to help develop their characters.

This is considered a major step in the increasing numbers in children with learning disabilities and out of the special education field. Doubts regarding this problem has lead to a great disabilities in the rates and percentages of the existence of learning disabilities. Percentages of difficult learners were from (28%) to (57%) in some foreign countries.

Therefore, the problem of difficult learners has been the focus of educationalists and psychologists in their different fields. This has made in one of the mast major educationalist issues in Egypt and the Arab countries. Where they allocate special budgets, human resources and mental energies.

Study Case :

Through the researcher's theoretical and practical readings in the field of learning disabilities and field work in nurseries, she found that the study case relies in the presence of a category of children suffering from learning difficulties that directly influence the formation of their characters. Those children suffer from loss of self confidence, tension, shyness and demotivation that influence their future life.

The researcher gave attention to the fact that a field where those children can achieve themselves and develop their creative abilities must be found. The researcher has made a pilot study one sample of children in Abd El-Mnneim Wasel experimental nursery in Alexandria – Montaza district on sixty children to detect children with learning disabilities. It

was found out that (5) children suffer from disabilities in learning languages and this is about (8.3%) of the total number in class.

Seven children suffer from cognitive disabilities including (concentration, distinction, memory, sense, integration, problem solving). This is about (11.6%) of the total number in class. Three children, about (5%) of the total number in class were found to have visual movement difficulties. The researcher conduced that the percentage of children suffering from cognitive learning is the highest among the others.

Therefore, the researcher sees that there is a way to treat these difficulties through an enrichment program that includes cognitive mental activities to develop the creative thinking skills for the sample children in the study.

Hence, the study case could be rephrased in the following equations:

1) what kind of an enrichment program suggested could be made to help develop the creative thinking skills for the sample of the students in the study?
2) How effective is the suggested enrichment program is in developing the skills of the creative thinking for the sample of the students in the study?

The Study Objectives:

1. Detecting children with learning disabilities.
2. Detecting children who have creative skills, and cognitive learning disabilities.
3. building an enrichment program using some educational activities and its influence on developing creative thinking skills for the children being the sample of study.
4. measuring the effectiveness of the program suggested in developing the creative thinking for the children being the sample of study.

the Importance of the Study :

A. The Theoretical importance of the study:

1) Studying a category of children with learning disabilities.
2) Giving attention to a category of children with learning disabilities but have highly creative skills.

3) Studying and analyzing the previous studies and programs in the field of learning disabilities especially for those with creative thinking skills.

B. The Application Importance of the Study:

1- Giving attention to a neglected category of children suffering from cognitive learning disabilities but have creative thinking skills in different fields .
2- Giving attention to the field of cognitive learning disabilities through designing an enticement program using some educational activities.
3- Building an enrichment program using some educational activities and its influence on developing creative thinking skills for children who suffer from learning disabilities.
4- Making use of the results of this study in making similar programs for difficult learners who have creative thinking skills.

The Study Hypotheses:

1) The existence of differences with statistical reference among the average grades of pre and post using the program to treat children with learning disabilities but have creative characteristics, according to the special measure of cognitive disabilities for the post measurement.
2) The existence of differences with reference among the average grades of pre and post using of the program of treating the children with difficulties in learning but have creative characteristics, according to the special measure of developing the creative thinking skills for the post measurement.
3) There are differences with statistical among the average grades of male and female children in the post measure of the program to treat children with learning disabilities but have creative characteristics, according to the special measure of cognitive disabilities for the post females.
4) There are differences with statistical among the average grades of male and female children in the post measure of using the spcial program to treat children with learning difficulties but have creative characteristics, according to the special measure of developing the creative thinking skills for females.

Study Sample:

It consists of children (5-6) years old in KG1 and the random sample was (423) children from (Huda Shaorawi experimental nursery, Mustafas Al-Naggar experimental nursery, Zahran experimental nursery). The chosen sample was (40) boys and girls, ages between (5-6) of KG1.

Study Tools:

1- A list of early detection for developmental learning difficulties for pre-school stage (prepared by: Ahmed Awad, 1994).
2- A list of the features of the creative pre-school children, (prepared by: Mahmoud Mansy, 1983).
3- An enrichment program to develop the skills of creative thinking using some of the educational activities (prepared by: researcher).

Statistical Methods:

1. Averages and standard deviations.
2. Alfa Kronbakh element for measuring the stability of measuring cognitive difficulties (Ahmed Awad, 1994), and the stability measuring of the list of creative features (Mahmoud Mansy, 1983).
3. T test for measuring the differences between the averages of the samples using a special equation.
4. Black acquiring rate.
5. The ETA square influence to measure the levels of influence among the groups by using a special equation.

Study Results:

1) There are differences with statistical reference among the average grades of pre and post using the program to treat children with learning disabilities but have creative characteristics, according to the special measure of cognitive disabilities for the post measurement.
2) There are differences with reference among the average grades of pre and post using of the program of treating the children with difficulties in learning but have creative characteristics, according to the special measure of developing the creative thinking skills for the post measurement.
3) There are no differences with statistical among the average grades of male and female children in the post measure of the program to treat children with learning disabilities but have creative characteristics, according to the special measure of cognitive disabilities.

4) There are no differences with statistical among the average grades of male and female children in the post measure of using the special program to treat children with learning difficulties but have creative characteristics, according to the special measure of developing the creative thinking skills.

Recommendations:

- Decision maters and education planners should put the development of the ability of the individual to develop creative thinking skills in their top priority.
- The administrations of nurseries should be freed of the dominant practices and give up the traditional curriculum education with its direct programs to be able to follow the new trends in education of children with learning disabilities that call for the dependence on enrichment programs in teaching preschool children. Educational activities should be the base so as to give the difficult learners chances to get creative thinking skills and achieve the highest possible development in an interesting way and to avoid the regular paper and to use the curriculum education are a later stage .
- The ministry of education should enhance its efforts and increase its supervision over nurseries , place serious penalties on nurseries Providing curriculum education to children, give orders to supervisors to be very serious regarding these practices claiming that it is the parents wish and that the nursery's administration can not do any thing about it or else the parents will put their children into other nurseries that provide curriculum education .
- Media in cooperation with the ministry of education should provide programs to make the parents a ware of the importance of educational activities to children with learning disabilities .
- There should be a guide for unspecialized teachers explaining who the children with learning disabilities are and how to prepare and carry out educational activities to develop their creative skills.
- Parents should share their disable learning children their play every once and while as this interaction is one of the basic principles of any learning according to theories of cognitive play . the child enjoys this participation and learns from the examples, models and ideas of older people so they can gap the bridge between what they can do on their own and what they can do if they get help .
- Parents and teachers should choose mental activities allowing modification and change and choose activities and games for an older age than their children to motivate them and get their attention .

Suggested researches :

1. the effectiveness of training to use some of the educational activities and their influence on developing the social skills for children of disable learning abilities in preschool stafe .
2. the effectiveness of training to using a suggested educational program and its effect on developing self saving abilities for children with learning disabilities .